

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Haridusteaduste instituut
Eripedagoogika õppekava

Karin Needo
LAUSETE GRAMMATILISE JA PRAGMAATILISE TÄHENDUSE MÕISTMISE
HINDAMINE 6-AASTASTEL LASTEL
Bakalaureusetöö

Läbiv pealkiri: kõne mõistmise hindamine

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Marika Padrik (PhD)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: Pille Häidkind (PhD)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2013

Kokkuvõte

Käesoleva lõputöö eesmärgiks oli välja selgitada ülesanded, mis sobivad 6-aastaste laste lause grammatilise ja pragmaatilise tähenduse mõistmise hindamiseks. Valimi moodustasid 30 eakohase arenguga last ja kontrollgrupiks oli 14 alakõnega last. Lausete mõistmise uurimiseks kasutati 4 tüüpi ülesandeid: nimisõna käändevormide, pöördkonstruktsioonide, nimi- ja tegusõna arvukategooria ja tegusõna ajakategooria ning lause pragmaatilise tähenduse mõistmise ülesanded. Analüüsil pööratakse tähelepanu sellele, millised ülesanded eristavad eakohase ja alakõnega laste gruppi ning millised raskused tekkisid erinevate lausete mõistmisel. Töös tehakse soovitusi erinevate ülesannete muutmiseks. Tulemustest selgus, et 6-aastaste eakohase arenguga laste tulemused olid vähe varieeruvad ja ei eristanud võimalikku alakõne riskirühma.

Abstract

The aim of the present study was to describe grammatical and pragmatical skills of 6-year old Estonian children and to find suitability of the tasks to evaluate sentence comprehension skills. 30 children with normal development level were included in this research and 14 children with language impairment were tested as control group. In order to examine comprehension of sentences, 4 different types of assignments were used: assignments for measuring the comprehension of grammatical categories of nouns, reciprocals, grammatical numbers (of nouns and verbs), grammatical tenses and pragmatics. Analysis focus on the difficulties experienced in two different group. The results showed that children 6-year of age-appropriate developmental outcomes were less variable and did not distinguish possible language impairment group.

Lausete grammatilise ja pragmaatilise tähenduse mõistmise hindamine 6-aastastel lastel

Logopeedid puutuvad pidevalt kokku vajadusega hinnata lapse kõnet. Oluline on välja selgitada, kas lapse kõne vastab tema eakohasele tasemele ehk vanusenormile (Kikas, 2008). Hindamiseks saab kasutada mitteformaalseid ja formaalseid meetodeid: vaatlust, küsitlust, dokumentatsiooni analüüsi, testimist (Häidkind, 2012). Lapse kõne hindamiseks kasutatavad testid peavad olema keelespetsiifikaga vastavuses, eeskjuu saab küll võtta võõrkeelsest metoodikast, kuid otstarbekas on välja töötada just sellele keelele sobivaim variant (Aid, 2008).

TÜ eripedagoogika osakonnas on välja töötatud 5-6-aastaste laste kõne uurimise test, mis haarab endas kõiki kõnevaldkondi (Padrik, Hallap, Mäll, Aid, 2013). Suurem osa selle testi ülesannetest on suunatud kõneloome uurimisele. Kõneloome uurimise varju on aga jäänud kõnetaju hindamine.

Karlepi (1998) sõnul arvatakse sageli, et kõne tajumine on passiivne tegevus. Isegi paljud õpetajad usuvad, et normaalse kuulmise korral ei saa vähemalt igapäevasest kõnest arusaamine olla probleemiks. Kui laps kõnet ei mõista, peetakse põhjuseks tähelepanematust. Samuti näitavad neurobioloogia tõendid, et retseptiivne ja ekspressiivne kõne aktiveerivad erinevaid ajukoore osi. Raskused näiteks retseptiivses kõnes ei pruugi ennustada raskusi ekspressiivses kõnes (Conti-Ramsden, Durkin, 2012). See on üks põhjustest, miks tuleks uurida eraldi nii kõnetaju kui kõneloomet.

Morfoloogia mõistmise uuringutes on jõutud järeldusele, et juba lasteaialaste kehv grammatiliste vormide mõistmine viitavad võimalikule lugemisraskusele koolis (Torppa, Lyytinen jt., 2010). Lisaks võimalikule lugemisraskusele on leitud seos ka kõnehäirete mõju sotsiaalses, personaalses ja akadeemilises plaanis (Tammemäe, 2009). Näiteks inimestel, kellel on diagnoositud pragmaatiline keelepuue on raskused teiste inimestega suhtlemisel ja võivad nii teiste poolt tõrjutuks saada (Adams, 2011). Erinevate sekkumismeetodite kasutuse võtul eelkoolieas on kõige suurem potentsiaal muuta lapse kõnearengu käiku, selleks ongi oluline uurida lapse kõnearengut just lasteaia (Conti-Ramsden, Durkin, 2012).

Eestis on 5-6-aastaste laste lausete mõistmist uuritud mitme üliõpilase poolt (Aid, 2008; Sülla, 2011; Heina, 2011 jt.). Kuid enamasti on uuritud kõnetaju ühe osana suuremast uuringust. Ainult kõne mõistmisele keskendunud uurimustöid pole tehtud. Käesoleva töö eesmärgiks ongi kirjeldada 6-aastaste eakohase arenguga laste lause grammatilise ja pragmaatilise tähenduse mõistmist ja selgitada välja ülesanded, millega on nimetatud oskuste taset võimalik hinnata.

Kõne mõistmise psühholingvistilised alused

19. sajandil uuringutes jõuti järeldusele, et kõnetaju ja loomega on seotud erinevad ajukoore osad. Broca keskus ehk motoorne kõnekeskus on eelkõige vastutav ekspressiivse kõne eest (kõneloome). Wernice piirkond ehk sensoorne kõnekeskuse tööks on eelkõige kõne mõistmine (Conti-Ramsden, Durkin, 2012). Seega on oluline uurida lisaks kõneloomele eraldi ka kõnetaju.

Kõnetajuprotsessis eristatakse Karlepi (1999) järgi järgnevaid tasandeid: sensoorne, keele- ja mõttetase. Sensoorsel tasandil jaotatakse akustilised signaalid elementideks, mis muudetakse närviimpulssideks. Keeletasandil tuleb aga ära tunda ja aru saada sellistest keeleüksustest nagu sõna, lause ja tekst. Mõttetasandil seostatakse ütluse keeleline tähendus (tekstibaas) oma kogemustega ja luuakse situatsioonimudel.

Psühholingvistilistest teooriatest on lause mõistmise kontekstis otstarbekas vaadelda generatiivset grammatikat (GG) ja kõnetegevuse teooriat (KTT) (Karlep, 2003).

GG teooria puhul peetakse lause mõistmisel oluliseks põhisõnade ja laiendite seose äratundmist ehk lause mõistmist vaadeldakse kui selle süntaktilise (hierarhilise) hargmiku loomist. Lause süntaktilise struktuuri mõistmine sõltub sellest, kui kiiresti ja õigesti suudetakse luua seosed hierarhilisse hargmikku kuuluvate sõnade vahel. Tihti osutuvad raskemaks vasakule hargnevad konstruktsioonid, sest järjestikune analüüs toimub paremalt vasakule (Karlep, 2003).

Karlep (2003) viitab Leontjevile (1997), kelle järgi on ütluse mõistmisel olulised järgnevad asjaolud (KKT seisukohad):

- ütluse lingvistilised (nt lausestruktuur) ja psühholingvistilised (sagedu, keerukus, väljendatavate suhete iseloom jm) tunnused;
- tajuja areng, kogemused, operatiivmälu areng, orienteeritus sõnajärjele või grammatilistele vormidele;
- oskus kasutada eelnevatest lausetest saadud teavet ja korrigeerida otsustusi järgneva teabe põhjal, et mõista lauset kontekstis.

Mitmete autorite arvates sooritatakse lause tajumisel järgmisi operatsioone: sõna kui foneetilise üksuse äratundmine, sõnatähenduse äratundmine, semantiliselt seotud sõnade tähenduse äratundmine, lausemalli äratundmine, lause tähenduse ja suhtlemissituatsioonis seejärel mõtte äratundmine (Bishop, 1999; Karlep, 2003).

Luria (1979) pöörab tähelepanu asjaolule, et lause mõistmise keerukus sõltub suurel määral sellest, kas süntaktiline pindstruktuur ja semantiline süvastruktuur langevad kokku või mitte. Samuti sõltub suurel määral lause mõistmine sellest, kas see väljendab sündmuste kommunikatsiooni või suhete kommunikatsiooni. Sündmuste kommunikatsiooni väljendava konstruktsiooni mõistmiseks piisab sõnavormide mõistmisest esitatud järjekorras (suktsessiivne

analüüs). Suhete kommunikatsiooni konstruktsioonide puhul on vaja mõista loogilis-grammatilisi suhteid. Selleks ei piisa aga üksikute sõnade äratundmisest üksteise järel, vajalikuks osutub mingi sõnarühma või koguni konstruktsiooni kui terviku mõistmine (simultaanne analüüs). Suhete väljendamiseks kasutatakse keeles käändevorme, ees- ja tagasõnu, abimäärsõnu, sõnajärje muutmist (Luria, 1979; viidatud Karlep, 1998).

Ütluse semantilise tähenduse areng eakohase arenguga lastel

Grammatika omandamise periood hakkab kahesõnalase moodustamisega teise eluaasta lõpul. Kuigi grammatika valdkonda kuulub nii süntaks kui morfoloogia, on juhtivaks lapse kõne süntaktiline areng. Morfoloogilised vormid tulevad kasutusele ainult süntaktilistes konstruktsioonides, mis neid vajavad (Karlep, 1998). Kogu edasise õppimise jooksul ongi lause see alus, mille najal õpitakse tundma keele iseärasusi. Näiteks üksikuid sõnaliike (nimisõna, tegusõna, omadussõna) õpib laps eristama eelkõige selle põhjal, kuidas vastavaid sõnu kasutatakse lauses, millega kokku puututakse (Õim, 1974).

Lauseid ja grammatilisi vorme tuleks lapsele õpetada paralleelselt nii moodustama kui mõistma. Enne kui laps mingit vormi või lausemalli kasutama hakkab, õpib ta seda mõistma. Algul toetub mõistmine situatsioonile, st ebaharilikus või võõras olukorras käitub ta vastavalt olukorra loogikale, mitte kõnelisele korraldusele. Samuti toetub laps alguses pigem sõnajärjele kui sõnade grammatilistele seostele (Hallap, Padrik, 2008). Grammatika arengu seisukohalt on grammatiliste vormide mõistmine ja kasutamine kaks eraldi seisvat nähtust. Enne hakkavad lapsed grammatika reegleid mõistma ning seejärel kasutama (Karlep, 1998).

Leiwo (1993) sõnul kasutavad lapsed lauseid tõlgendades püsiva sõnajärjestuse strateegiat: esimest substantiivi tõlgendatakse kui subjekti ja teist kui objekti. Selline tendents ilmneb mitme aasta jooksul, õpiraskustega lastel isegi veel algklassides. Osutades pildile lause *Poissi veab tüdruk* põhjal, näidatakse tihti alternatiivpilti (tüdruk kelgul, poiss sõidutab teda) (Karlep, 1998).

Grammatilisi tähendusi hakkab laps mõistma pindstruktuuri süntaksi kujunemisel. Protsess kestab mitu aastat, mille jooksul ikka ja jälle avaldub situatsiooni mõju, kuigi järjest vähem. See arengustaadium langeb suures osas koolieelsesse ikka (Karlep, 1998).

Kolmas ja neljas eluaasta on grammatiliste seoste kujunemise aeg. Kolmandal eluaastal hakkavad lapsed kasutama kolme-neljasõnalisi lauseid, milles sagedamini esinevad alus, öeldis ja sihitis (Veispak, Veisson, 2005). Morfoloogiliste vormide kasutamise järsk kasv toimubki üleminekul kolmesõnalisele lausele (Karlep, 1998).

Arguse (2004) sõnul ei omanda laps kõiki käändeid korraga, vaid need ilmuvad keelekasutusse kindlas järjekorras. Tema andmete järgi on lapsel esimesed tervikuna omandatud sõnad nominatiivkuulised (nimisõna). Teisena ilmuvad laste kõnesse lühikese illatiivi (sisseütlev)

ja tüvemuutuse abil moodustatud partitiivivormid (osastav). Natuke hiljem hakkab laps kasutama kaasaütlevat käänat, omastavat ning mitmuse nimetavat ja kohakäändeid. Sellisel arengumustril on loogiline seletus: kaasaütlev käändevorm on oluline vahendi ja kaaslaste märkijana. Osastava ja sisseütleva käändevormiga saab aga laps väljendada soovi ning juhtida sündmusi. Osastaval käändel on mitu lõpuvarianti, mis teeb käände omandamise keeruliseks, kuid vormi suur kasutussagedus lihtsustab osastava käände omandamist (Hallap, Padrik, 2008).

6-aastane laps ei toetu mõistmisel enam ainult situatsiooniloogikale, vaid suudab arvestada ka grammatilisi suhteid. Raskusi valmistavad keerukad ja pikad konstruktsioonid, mille mõistmine eeldab suuremat töömälu mahtu. Eakohase arenguga kuueaastane mõistab juba enamikke ajavorme (Hallap, Padrik, 2008).

Süntaktiline ja morfoloogiline areng hakkab eakohase arenguga lastel koolimineku ajaks lõpuke jõudma. Laps kasutab õigeid sõnamuuteid ning moodustab grammatiliselt õigeid lauseid. Raskusi moodustamisel võivad veel valmistada mõned grammatiliselt keerulised laused (Leiwo, 1993). Grammatika praktiline omandamine lõpeb Karlepi arvates tavalise kõnearengu korral algklassides (Karlep, 1998).

Erinevad autorid (Karlep, 1998; Leiwo, 1993; Bishop, 1999) on toonud välja lastele enam probleeme valmistavad lausete tüübid: (a) võrdluskonstruktsioonid; (b) ebahariliku sõnajärgiga konstruktsioonid; (c) atributiivsed konstruktsioonid; (d) ruumi- ja ajasuhteid kajastavad konstruktsioonid; (e) ajakonstruktsioonid, kus sündmuste järjekord ei lange kokku mainimise järjekorraga; (f) põimlauseid (alistavad, hõlmavad); (g) liiki ja alaliiki väljendavad suhted; (h) kontsuktsioonid, kus üksikute sõnade tähendus on vastuolus lause kui terviku tähendusega.

Pragmaatika mõistmine

Ütluse semantilisest tähendusest on veelgi tähtsam pragmaatiline tähendus (Bishop, 1997; Karlep, 2003). Mõtte ehk pragmaatilise tähenduse äratundmisele aitab kaasa kontekst ja/või suhtlussituatsioon. Kui tajuja ei mõista, mida suhtluspartner või autor öelduga mõtles, st mõistab ainult tähendust, ei täida ütlus oma eesmärki (Leiwo, 1993).

Õim (1986, lk. 259) defineerib pragmaatikat järgmiselt: „Pragmaatika ei vaatle õigete ja mõttekate keelekonstruktsioonide moodustamise reegleid - seda uurib grammatika; ta ei vaatle ka küsimusi, kuidas inimesed omistavad tähendusi keeleväljenditele, sõnadele, lausetele – see on semantika ülesanne. Pragmaatika jälgib seda, kuidas inimesed kasutavad mõttekaid ja tähendust omavaid keeleväljendeid oma kommunikatiivsete eesmärkide saavutamiseks, ning teadus peab looma ka vastava mõistestiku.“

Pragmaatika traditsiooniliseks uurimisteenaks on kujunenud kõneakti sooritamise seaduspärasused. Kõneaktiteooria uurib, miks kõneleja midagi ütleb, mida ta sellega taotleb, kuidas

temast aru saadakse ja kuidas tema soovide kohaselt käitutakse. Tüüpilisemad kõneaktid on näiteks palve, ettepanek, teade ja küsimus (Pajusalu, 2002).

Inimsuhtlemise üks iseloomulikke jooni on see, et suhtluses kasutatud keeleväljendite mõte ei pruugi ühtida nende otseste, vahetult väljendatud väljenditega (Õim, 1986). Klassikalise keelefilosoofia järgi saab eristada selgelt otseseid ja kaudseid kõneakte. Otsese ütluse korral tähendab lause täpselt seda, mida kõneleja soovib öelduga saavutada (nt *Ulata mulle soola*). Kaudse ütluse korral semantiline ja pragmaatiline ütlus üksteistega ei kattu (nt *Ega te ei saa ulatada mulle soolatopsi?* või *Mu supp on mage*.) (Bara, Bosca, Bucciarelli, 1999).

Lapse jaoks on raskemini mõistetavad kaudsed ütlused (Karlep, 2003; Bara, Bosca, Bucciarelli, 1999). Sellele leidis kinnitust ka Rõivas (2005), kes uuris 5-6-aastaste laste kaudsete-otseste viisakate-ebaviisakate ütluste eristamisoskust. Kõikides situatsioonides osas oli otseste ütluste pragmaatiline tähendus lastele selgemini mõistetav kui kaudsete ütluste tähendus. Palveliidest mõistsid ja esitasid kõik lapsed kõige paremini *vajaliku saamise* palvet, seda nii alakõnega kui ka eakohase arenguga lapsed (nt otsene küsimus „Kas kellelgi on rohtu anda? Otsene vastus: Võta minu kotist. Kaudne: Mul ei valuta kunagi pea.)

Marasco, O'Rourke, Riddle'i (2004) järgi on 5-6-aastane laps omandanud järgmised pragmaatilised oskused: (a) kasutab kaudseid kõneakte; (b) oskab muuta palvet viisakamaks oma suhtluseesmärgi saavutamiseks; (c) kasutab silmsidet; (d) kasutab verbaalseid reageeringuid; (e) küsib luba teiste asjade kasutamiseks; (f) oskab kaasa rääkida pikemates dialoogides; (g) kasutab viisakusväljendeid *aitäh, palun, sellest pole midagi*; (h) mõistab, kui keegi vajab abi ning ilmutab ise oma tegevuses abivalmidust; (i) oskab esitada küsimusi ja neile ka vastata (*kus, millal, miks* jne). Juba viieaastastel lastel on kujunenud välja oskus teha vahet viisakal ja ebaviisakal ütlusel suhtlussituatsioonis (Rõivas, 2005). Eelkooliealised lapsed oskavad arvestada kuulaja vajaduste ja tunnetega suhtlusprotsessis. Juba kaheaastased lapsed kasutavad erinevat suhtlusviisi täiskasvanute ja eakaaslastega, ilmutades vanemate inimestega suheldes rohkem viisakust. Samuti on leitud, et juba nelja-aastased lapsed kasutavad endast noorematega rääkides lihtsustatud kõnet (Bishop, 1999).

Kõne mõistmise probleemid alakõnega lastel

Alakõne e kõne üldine alaareng (vaegkõne) on erisugustel põhjustel tekkinud kõnepuue, mis avaldub üheaegselt foneetilis-fonemaatiliste, grammatiliste ja sõnavaraliste puuetena (Eripedagoogika terminoloogia, 1990).

Alakõnega lapsed jaotatakse kaheks: (1) spetsiifilise kõnearengu puudega lapsed (alaalia), kellel on probleeme kõnest arusaamisest ning väljendamisest, kuid kellel ei esine kuulmislangust, kahjustusi mitteverbaalses kognitiivses või motoorses arengus ega mahajäämust emotsionaal –

sotsiaalses arengus, mis võiks põhjustada kõneprobleeme; (2) sekundaarse alakõnega lapsed, kellel on alakõne põhjustatud mingist teisest puudest (nt vaimne alaareng). Sel juhul on alakõne raskusaste seotud otseselt esmase puude sügavusega (Karlep, 1999).

Karlepi järgi pidurdub alakõnega laste kõne areng ühesõnalause etapil. Kõne edasine areng piirdub elementaarse situatiivse kõnega, mis on adekvaatne vaid stereotüüpses situatsioonis ja aastaid puudub keeleüksustel situatsiooniväline tähendus (Karlep, 1999). Alakõnega laps vajab kõne arenguks eakaaslastega võrreldes rohkem aega ja soodsat kõnekeskkonda, mis pakuks mitmesuguste lausemallide näidiseid (Padrik, 2001).

Padrik (2001) on oma artiklis viidanud Chlasen'ile (1991), kelle järgi alakõnega ja eakohase arenguga lapsed kasutavad samu lausemalle, kuid alakõne puhul on nende omandamine pidurdunud. Alakõnega laste keelelised raskused tulenevad morfoloogiliste paradigmade puudulikkusest ja aeglasest omandamisest. Teise seisukoha järg on aga alakõne puhul tegemist süntaksi omandamise spetsiifilise puudega, mille puhul laps kasutab kõnes lihtsaid stereotüüpe lauseid ega suuda neid transformeerida (Grimm, 1991; viidatud Padrik, 2001).

Bishop (1979) kasutas oma uuringus valikvastustega pildiseeriat, et uurida laste võimeid mõista erineva konstruktsiooniga lauseid. Alakõnega lapsed, samuti nagu eakohase arenguga lapsed, said maksimumile lähedaid tulemusi, kui esitatud lause koosnes kuni neljast sõnast. Alakõnega lapsed näitasid aga palju nõrgemaid tulemusi lausete puhul, kus lause tähendus sõltus grammatilistest seostest, näiteks eeldati muutevormide täpselt mõistmist, sõnajärje arvestamist, funktsionaalsõnade mõistmist. Alakõnega laste suurimaks raskuseks oli potentsiaalselt pööratavate lausete (pöördkonstruktsioonide) mõistmine.

Alakõnega laste kõnetaju on uuritud mitme üliõpilase poolt. Heina (2011) uuris oma töös ainsuse ja mitmuse osastava, välis- ja sisekohakäänete ning ilma- ja kaasaütleva käände mõistmist. Tulemustest selgus, et käändevormide mõistmise ülesanded oli jõukohased eakohase arenguga laste rühmale, mida kinnitas õigete vastuste osakaal, mis oli iga käände puhul üle 89%. AL lastel olid õigete vastuste protsent natuke kehvem: 64–81%. AL laste jaoks oli võrreldes teiste käänetega oluliselt raskem väliskohakäänete mõistmine. Kõige suurem oli õigete vastuste osakaal mõlemal rühmal kaasa- ja ilmaütleva käände mõistmisel (AL-81% ja EK-97%).

Samuti uuris Sülle (2011) käändevormide mõistmist alakõnega lastel ja leidis, et nõrgemaid tulemusi saadi ainsuse ja mitmuse osastava käände mõistmisel. Ühe põhjusena tõi ta välja, et osastavale käände iseloomulik mitme lõpuvariandi olemasolu, mida alakõnega laps ei ole veel omandanud, ajades segi arvutunnuse ja erinevaid lõppe. Teise põhjusena tõi ta välja kuulmistaju probleeme.

Perk (2011) uuris on magistritöös sensoorse alaaliaga 5a 8k vanust poissi ja tõi välja tema kõnes esinenud iseärasused: (a) kõige selgemini avaldus lapse kõnemõistmispuue süntaksi tasandil; (b) keeruline oli mõista pikemaid ja keerukama konstruktsiooniga lauseid väikese verbaalse mälu mahu tõttu, mis takistab ja raskendab keerukama konstruktsiooniga lausete puhul muuteoperatsioonide sooritamist; (c) kõige paremini sai laps aru kommunikatsiooni väljendavatest lühematest lihtlausetest (3–4 sõna), raskem oli mõista suhete kommunikatsiooni väljendavate lausete tähendust; (d) pöördkonstruktsioonide mõistmisega jäi laps hätta, kuna ta ei saanud aru sõnadevahelistest seostest ning grammatilistest vormidest.

Alakõne ühe vormi, sensoorse alaalia, puhul kannatab enam kõnemõistmine. Kõnes esinevad leksikalis-grammatilised ning semantilis-pragmaatilised puuded. Tihti esineb neil lastel tugev pragmaatikapuue – nad ei oska end vestluskaaslasele selgeks teha ja ei mõista kõneleja suhtluseesmärki (Padrik, 2005).

Pragmaatika mõistmise uuringuid on üliõpilaste poolt siiani vähe tehtud. Rõivas (2008) tõi oma uurimistöös välja, et alakõnega lapsed mõistsid palveid õigesti pooltel kordadel, eakohase arenguga lapsed mõnevõrra enam. Kõikide situatsioonide osas oli otseste ütluste pragmaatiline tähendus lastele selgemini mõistetav kui kaudsete ütluste tähendus, seda nii eakohase arenguga lastele kui ka alakõnega lastele. Palveliikidest mõistsid ja esitasid kõik lapsed kõige paremini *vajaliku saamise* palvet, seda nii alakõnega kui ka eakohase arenguga lastel.

Alakõnega laste pragmaatiliste oskuste valdamises tuleb esile oskamatus kasutada keelevahendeid vastavalt kontekstile. Tihti on alakõnega lapsed jutukad, kuid nende kõne ei täida eesmärki. Nad ei oska arvesse võtta kuulaja vaatenurka või teadmisi ning nende ütlused on sageli sotsiaalselt sobimatud (Bishop, 1999). Sensoorse alaaliaga lastel on pragmaatikas tugevalt väljendunud raskused teema hoidmisel, parandamisel, vestluse ülalhoidmisel (lühikesed minimaalsed vastused). Ütlused on kohati sobimatud, kuna laps ei mõistnud partneri eelnevat ütlust (Perk, 2011).

Grammatika ja pragmaatika mõistmise hindamine

Uurijad on näidanud, et kõne arengu mahajäämus lapsel ennustab mitte üksnes edaspidiseid kõneprobleeme, vaid ka probleeme lapse arengu teistes valdkondades, näiteks tema tähelepanus, mõtlemis- ja õppimisvõimes (Kikas, 2008). Reageerides nende tunnuste ilmnemisele võimalikult kiiresti on võimalik paljusid lugemisega seotud raskusi kas ennetada või leevendada (Torppa, Lyytinen jt, 2010).

Keeleline kompetentsus on üks olulisemaid koolivalmiduse näitajaid. Et mõista teiste kõnet ja end arusaadavalt väljendada, peab olema piisav sõnavara ning oskus mõista ja kasutada grammatilisi vorme (Pandis, 1998). Koolitundides on grammatika valdamine üks põhioskusi

(Elben, Lohaus, 2000). Koolis kasvab oluliselt teksti mõistmise osakaal. Teksti mõistmise üheks aluseks on aga lause mõistmise tase. Kui lapsel on puudujäägid kõne mõistmisel, siis tekivad probleemid mitte ainult emakeeles vaid kõikides põhiõppeainetes (Kikas, 2012). Lisaks akadeemilistele raskustele on täheldatud ka kõnehäirete mõju sotsiaalses ja personaalses plaanis (Tammemäe, 2009).

Lapse kõne hindamisel tuleks uurida nii retseptiivse kui ekspressiivse kõne taset, samuti peaks hindamisel kasutama erinevaid vahendeid, mis mõõdaks rohkem kui ühte kõne dimensiooni. Ühe hindamismeetodi, näiteks sõnavara, kasutamist hindamisel peetakse ebapiisavaks (Conti-Ramsden & Durkin, 2012).

Bishop (1999) rühmitab ja kirjeldab erinevaid kõne teste, mida kasutatakse maailmas laialdaselt 4-aastaste ja vanemate laste retseptiivse kõne testimiseks:

- (1) Üldised kõnemõistmistestid: Reynelli kõne arengu skaala (Reynell, 1985). Pilte kasutades testitakse üksikute sõnade ja eri tüüpi lausete, mis eeldavad sõnadevaheliste seoste, sh grammatika mõistmist. Näiteks: *Put the cow between the pigs. (Pane lehm sigade vahele.)*
- (2) Häälivate eristamine: *Auditory discrimination Test* (Wepman, 1973). Lapsele esitatakse sõnapaar, kus sõnad erinevad ainult ühe hääliku poolest. Lapse ülesandeks on otsustada, kas need sõnad on samad (nt kass/tass).
- (3) Sõnade äratundmine. Peabody piltide ja sõnavara test (*Peabody Picture Vocabulary Test- revised*, 1981) ja Suurbritannia piltide ja sõnavara test (*British Picture Vocabulary Scale*, 1982). Nendes testides tuleb lapsel leida esitatud sõnale vastav pilt. Sõnade keerukus järjest kasvab.
- (4) Mõisted (*concepts*): Boehmi üldiste seoste test (*Boehm Test of Basic Concepts*, 1971). Uuritakse ruumi, kohta ja aega väljendavate mõistete mõistmist. Lapse ülesandeks on töölehele teha märkeid vastavalt testija instruktsioonidele. Näiteks: *Mark the squirrel that is next to the elephant. (Märgi orav, kes on elevandi kõrval.)*
- (5) Lausete mõistmine: Token test (de Renzi & Vignolo, 1962; DiSimoni, 1978). Selles testis kasutatakse erinevat värvi kujundeid ja testitavale esitatakse mitmesuguseid käske. Näiteks: *Tõsta ütles punane ring. Tõsta üles väike roheline ring ja suur punane ruut.*
- (6) Grammatiliste konstruktsioonide mõistmine. Grammatika mõistmise test (*Test for Reception of Grammar*, TROG) (Bishop, 1989b) ja *Test of Auditory Comprehension of Language: Revised edition* (Carrow-Woolfolk, 1985). Mõlema testi puhul kasutatakse erinevaid pilte ja laps peab kuulnud lause järgi valima piltide seast lausele vastava pildi. Näiteks: *The chicken follows the sheep that is black. (Kana kõnnib lamba järel, kes on must).*
- (7) „Common-sense“ verbal reasoning. Wechsleri intelligentsustest (Wechsler, 1992). See test hõlmab endas alaülesannet „Mõistmine“, kus laps peab kasutama nn tervet mõistust (*common sense*), üldisi teadmisi ja sotsiaalseid oskusi, et leida sobiv

vastus testija poolt esitatud küsimusele. Näiteks: *Mida sa teeksid, kui sa leiad endast väiksema lapse üksi tänava peal nutmas?*

- (8) Narratiivide mõistmine. *Clinical Evaluation of Language Fundamentals- Revised, Listening to Paragraphs subtest* (Semel, Wiig&Secord, 1980). Lapsele loetakse ette lühike jutuke, mille põhjal peab ta küsimustele vastama.

Kõige levinum formaat lause mõistmise hindamiseks on lause sobitamine sellele vastava pildiga. Sellised testid eemaldavad kontekstduaalsed ja pragmaatilised vihjed, mis aitavad kaasa kõne mõistmisele vestluses (Bastiaanse & Thompson, 2012).

Üks levinumatest lausete mõistmise test on TROG test (Bishop, 1989). See kavandati algselt selleks, et hinnata spetsiifilise kõnearengupuude avaldumist. Selles hinnatakse inglise keele grammatikas käänete, funktsionaalsõnade ja sõnajärje kasutamise mõistmist (Bastiaanse, Thompson, 2012).

Käesolevas töös kasutatud Marburgi kõnetesti eesmärk on hinnata 5-7-aastaste laste kõne mõistmist sellistes valdkondades nagu semantika, süntaks ja pragmaatika. Semantika osa hõlmab endas passiivse sõnavara uurimist ja sõna tähenduse mõistmist. Süntaksi osaga hinnatakse lausete mõistmist ja juhustest arusaamist. Valitud on sellised lausekonstruktsioonid, mis näitavad kõne mõistmise taset selles vanuses lastel (5-7.a) ja raskusastet määratledes on arvestatud ka sellega, et peagi lähevad need lapsed kooli (Elben, Lohaus, 2000).

Õpetajad ja logopeedid puutuvad järjest enam kokku lastega, kellel on semantilis-pragmatiline keelepuue (SPLD) või pragmatiline keelepuue (PLI). Neil lastel on pikaajalised erivajadused nii akadeemilises kui sotsiaalses valdkonnas. Nende võimalused eakaaslastega suhelda on piiratud kehvade suhtlusoskuste tõttu. See kõik võib neid tulevikus viia erinevatest ühiskonnagruppidest väljaarvamisse (Adams, 2001).

Võrreldes keeletestidega, kus on lihtne panna paika kindlad normid, on pragmaatiliste oskuste hindamine palju spetsiifilisem. Pragmaatikas sõltub „norm“ palju kontekstist ja suhtlussituatsioonist ning lapse pragmaatilised oskused sõltuvad palju tema individuaalsest suhtlusoskusest (Adams, 2002).

Pragmaatiliste oskuste hindamise meetodid saab jagada nelja gruppi: (a) erinevad testid; (b) pragmaatiliste oskuste küsimustikud (*published checklists or profiles*); (c) kodeerimissüsteemid interaktsiooni loomuliku hindamise tarbeks (*coding systems of naturalistic assessment of interaction*); (d) pragmaatika mõistmise hindamine (*assessment of the comprehension of language pragmatics*) (Adams, 2002).

Kuna pragmaatika sõltub palju kontekstist, siis formaalsete testide kasutamine pragmaatika uurimiseks pole ennast õigustanud. Testid peavad alati olema täiendatud vaatluse ja spetsiaalsete uurimisprotseduuridega (Adams, 2002). Testidest rohkem populaarsust on kogunud erinevad

kontrollnimistud ja profiilid (*checklist and profiles*). Üks populaarsematest nendest on *Children's Communication Checklist* (CCC) (Bishop, 1998) ja selle täiendatud versioon CCC-2 (Bishop, 2003). See on Inglismaal välja töötatud vaatlusel põhinev küsimustik lapsevanemale (õpetajale) lapse pragmaatiliste oskuste kohta. CCC-2 koosneb 70 küsimusest, mis on jagatud kümnesse erinevasse kategooriasse: (1) kõne; (2) süntaks; (3) semantika; (4) sidusus (*coherence*); (5) sobimatu suhtluse algatamine (*inappropriate initiation*); (6) stereotüüpne keel; (7) konteksti arvestamine (*use of context*); (8) mitte-verbaalne suhtlus; (9) sotsiaalsed suhted; (10) huvid (Bishop, 2003).

Nimetatud küsimustikku on tõlgitud mitmesse erinevasse keelde ja katsetatud selle sobivust. Helland, Biringer jt. (2009) katsetasid CCC-2 sobivust Norras ja leidsid, et see eristab selgesti alakõnega lapsi eakohase arenguga lastest, samuti oli näha erinevus viie- ja kuueaastaste laste tulemuste vahel. Võrreldi ka vanemate ja õpetajate poolt täidetud küsimustikke ja leiti, et nende vahel on madal korrelatsioon. See lahknevus kinnitab, et pragmaatilise võimekuse hindamine on suuresti sõltuv kontekstist.

Hollandis tehtud uuringus selgus, et lapsi, kellel CCC testi järgi oli pragmaatiline keelepuue (*pragmatic language impairment*), iseloomustasid õpetajad tihti sõnadega sotsiaal-emotsionaal probleemid, keeleprobleemid või kombineeritud probleemid (Ketelaars, Cuperus jt, 2009).

Käesolevas töös kasutati pragmaatiliste oskuste uurimiseks Saksamaal välja töötatud Marburgi kõnetesti pragmaatikaosa. Pragmaatikaülesanded on jaotatud selles kahte ossa: kuulnud repliigi sobitamine isikuga ja kuulnud repliigi sobitamine situatsiooniga (Elben, Lohaus, 2000).

Pragmaatikaülesannete eesmärk on hinnata väljendusvahendite ja nii suhtluse kui ka situatsiooni seost. Esimene ülesanne uurib keele kasutamist inimeste omavahelises suhtlemises. Siin on oluline ära tunda, kes etteantud situatsioonis (süžeebildil) vastavat repliiki ütleb.

Repliigi sobitamine situatsiooniga hindab pragmaatilisi oskusi ajaliselt erinevates situatsioonides. Nende ülesannete puhul on oluline ära tunda, millal esitatud repliiki sobib kasutada ja see olukord pildil ära tunda. Ühe ülesande piires jäävad isikud samaks, ainult situatsioon muutub (Elben, Lohaus, 2000).

Käesoleva lõputöö eesmärgiks ongi välja selgitada ülesanded, mis sobivad 6-aastaste laste lause grammatilise ja pragmaatilise tähenduse mõistmise hindamiseks. Et määrata ülesannete sobivust, proovin leida vastused püstitatud uurimisküsimustele:

1. Milliste ülesannetega on otstarbekas uurida lausete tähenduse mõistmist 6-a. lastel?
2. Milles avalduvad eakohase ja alakõnega laste erinevused lausete grammatilise ja pragmaatilise tähenduse mõistmisel?

Meetod

Valim

Käesoleva uuringu valimi moodustab 30 eakohase arenguga last vanuses 5.8.-6.4. Eakohase arenguga laste rühm koosnes 14 poisist ja 16 tüdrukust, kes käivad Tartu kolmes erinevas lasteaias. Eakohase kõnearenguga lasteks loeti ükskeelseid logopeedilist abi mittesaavaid lapsi. Laste arengu hindamisel toetuti lasteaiaõpetajate ja logopeedide hinnangule. Kontrollgruppi kuulusid alakõnega lapsed, keda uuris magistrant A. Areda.

Alakõnega laste gruppi kuulus 14 last (vanuses 5.8 – 6.7). Tüdrukuid oli nendest 2 ja poisse 12. Laste valikul ei olnud niivõrd tähtis täpne diagnoos (alakõne mehhanism) ega ka alakõne aste (võis olla II või III), kuivõrd just selgesti avalduvad kõnemõistmisraskused. Need võisid kaasneda ekspressiivse kõne puudele, kusjuures ei olnud tähtis, kumb kannatab rohkem – kas impressiivne või ekspressiivne kõne. Valimis ei osalenud motoorse alaaliaga lapsed, kellel on kõne mõistmine normilähedane või probleemid mõistmises minimaalsed. Kõigi uuringus osalenud laste emakeel oli eesti keel ja nad oli pärit ükskeelsest perekonnast.

Mõõtevahendid

Mõõtevahend on koostatud eripedagoogika osakonna õppejõudude M. Padriku ja S. Raudiku ning üliõpilaste A. Areda, B. Ritsi ja töö autori poolt. See koosneb varasemates üliõpilastöodes (Heina, 2011; Aid, 2008) ja „5-6-aastaste laste kõnetestis” (Padrik, Hallap, Mäll, Aid, 2013) kasutatud ülesannetest, lisaks kasutatakse eeskujuna saksakeelset Marburgi kõnemõistmistesti (Elben, Lohaus, 2000), millest pärineb lausete pragmaatilise tähenduse, tegusõna ja nimisõna arvu ja aja uurimise meetodika. Ülesandeid parandati, muudeti, oluliselt parandati pildikvaliteeti. Laste vastused kodeeriti vastavalt kodeerimisjuhendile, mille töötasid välja testi koostajad.

Käesoleva testiga uurisin käändevormide põhifunktsioone, mis on jõukohased 6. aastastele eakohase arenguga lastele. Mõõtevahend koosneb kahest eritüüpi ülesannetest: käändevormide ja pragmaatika mõistmise ülesannetest.

Käändevormide ülesannetes uuriti välis- ja sisekohakäänete, ilma- ja kaasaütleva, ainsuse ja mitmuse osastava käände, nimi-ja tegusõna arvukategooria ja pöördkonstruktsioonide mõistmist. Käändevormide mõistmisel kasutati M. Heina (2011) magistritöös kasutatud pildimaterjale. Pöördkonstruktsioonide ülesannetes kasutati M. Aidi (2008) osasid pilte (*koera-* ja *jalgratta-* laused), kaks Katsematerjaliks olid mustvalged A6 formaadis pildid. Laps pidi vastavalt kuulnud lausele valima õige pildi.

Pragmaatika ülesannetes ning nimi- ja tegusõnade ülesannetes kasutati Marburgi kõnetesti ülesandeid. Mõlemal juhul pilte suurendati ja parandati CorelDraw abil.

Protseduur

Uuring teostati iga lapsega individuaalselt. Ühe testi läbiviimiseks kulus 6-aastase eakohase arenguga lapsega umbes 45 minutit, mille töö autor viis läbi ühes osas. Alakõnega laste testimine toimus kahes osas kahe erineva päeva jooksul (kokku u 1 tund). Ülesanded esitati lastele ühesuguses järjekorras ning vastused fikseeriti protokollis kirjalikult. Enne uuringu läbi viimist, küsiti luba lastevanematelt, kes kinnitasid lapse uuringus osalemist allkirjaga.

Nii grammatika kui pragmaatika mõistmise ülesannetes olid katsematerjaliks mustvalged pildid. Kohakäänete mõistmise ülesannetes näitas uurija lapsele korraga nelja pilti, nendest üks oli segaja. (*Näide: väliskohakäänete mõistmise uurimiseks kasutati pilte, kus kass hüppab toolilt, kass hüppab toolile, kass on toolil, segaja - kass kõnnib toolist eemale.*) Uurija esitas lause ja laps pidi osutama õigele pildile. Enne uue lause esitamist piltide järjekord muudeti.

Ilma- ja kaasaütleva käände mõistmise ülesannetes näitas uurija lapsele korraga kolme pilti, üks pilt väljendas ilmaütleva, teine kaasaütleva käändevormi tähendust ja kolmas pilt oli segaja. Laps pidi osutama õigele pildile. (*Näide: tutiga müts, tutita müts, nokamüts.*)

Ainsuse ja mitmuse osastava käände mõistmise uurimiseks näidati lapsele korraga 4 pilti. Kahel pildil oli kujutatud osastav kääne mitmuses (nt *Pille kastab lilli*) ja kahel ainsuses (nt *Pille kastab lille*). Lapsele esitati lause, mida analüüsid pidi ta osutama õigele pildile. Piltide järjekorda muudeti pärast teist lauset.

Nimi- ja tegusõnade arvukategooria mõistmise uurimiseks esitati lapsele korraga 3 pilti. Nimisõna arvukategooria ülesannetes vastas üks pilt ainsusele, üks mitmusele ja üks pilt oli segaja (nt *tüdruk päevitab, tüdrukud päevitavad, segaja: tüdrukud kõnnivad*). Tegusõna ajakategooria ülesanne vastas üks pilt lihtminevikule (nt *tüdruk värvis aia ära*), olevikule (nt *tüdruk värvib aeda*) ja segaja (*tüdruk tuleb aiavärvavast sisse*). Nimetatud ülesande pildid on pärit Marburgi kõnetestist.

Pöördkonstruktsioonide mõistmise ülesannetes näitas uurija lapsele korraga nelja pilti. Uurija palus näidata lapsel kahte situatsiooni (nt *Koer ajab poissi taga. Poiss ajab koera taga*). Seejärel pöörati lehe teine pool ning paluti lapsel taas näidata situatsiooni. (nt *Poissi ajab taga koer! Koera ajab taga poiss!*). Võrdlus- ja ruumikonstruktsioonide ülesannetes olid kaks esimest lauset tavapärase sõnajärje kohta ja kaks viimast ebahariliku sõnajärje kohta.

Pragmaatika mõistmise ülesanded olid jaotatud kaheks: repliigi sobitamine situatsiooniga ja repliigi sobitamine isikuga. Repliigi sobitamine situatsiooniga ülesandes esitati lapsele korraga kolm pilti, lapsel tuli leida, millisel pildil isik võiks uurija poolt esitatud repliiki öelda. Ühe ülesande piires olid isikud samad ainult situatsioon erinev. (*Näita pilti, kus ema ütleb: „Vaata, et sa maha ei kuku!”*). Repliigi sobitamine isikuga ülesannetes oli oluline ära tunda, kes etteantud situatsioonis (süžeebildil) vastavat repliiki ütleb. (Nt. Kes ütleb pildi peal *„Palun mulle üks tass kohvi!”*?). Katsematerjal on toodud lisas 1.

Tulemused

Andmete analüüsiks kasutasin programmi MS Excel. Tulemuste kirjeldusel kasutati järgnevaid lühendeid EK – eakohase arenguga laps; AK – alakõnega laps. Analüüsil vastused kodeeriti põhimõtte järgi: 1 – õige vastus, 2 – vale vastus, 3 – segaja.. Pragmatikaülesannete korral arvestati ainult õigeid vastuseid.

Nimisõna grammatiliste vormide mõistmise ülesanded võib jaotada neljaks: (1) sisekohakäänded; (2) väliskohakäänded; (3) ilmaütlev ja kaasaütlev; (4) ainsuse ja mitmuse osastav.

Nii **välis- kui sisekohakäändete** puhul oli kokku kolm ülesannet, mis omakorda koosnesid kolmest ülesandest. Kokku oli võimalik saada 9 punkti, kahe ülesande peale 18 punkti. Nii käändevormide mõistmise koondtulemustes kui ka kõikide käändete osas näitas t-test statistiliselt olulisi erinevusi rühmade vahel ($p < 0.01$, vt tabel 1). Eakohase arenguga laste tulemused on vähem varieeruvad, alakõnega laste tulemuste hajuvus on suurem (EK $M=16,33$; $SD=2,34$; AK $M=10,21$; $SD=3,78$).

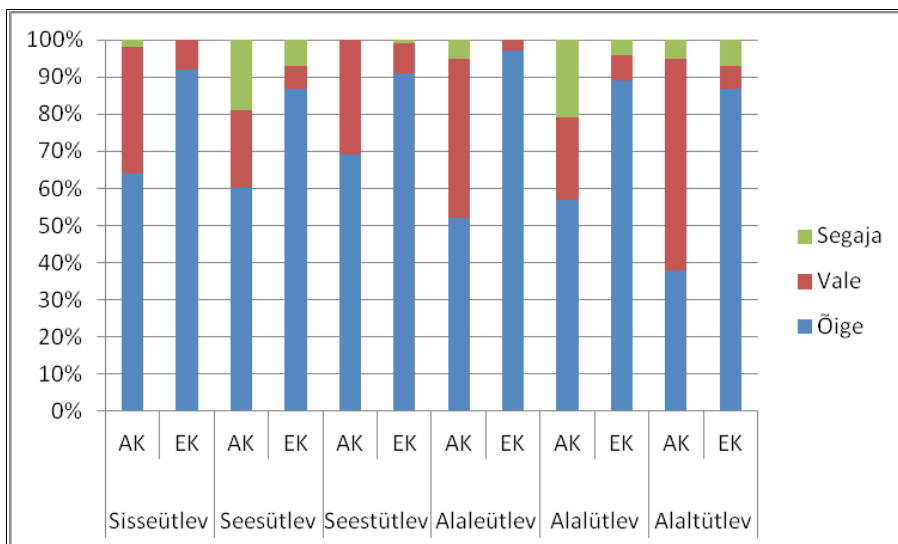
Tabel 1. Välis- ja sisekohakäändete mõistmine

Ülesanne (max 3p)	EK		AK		t-test
	M	SD	M	SD	p
Alaleütlev	2,90	0,18	1,57	0,59	<0.0001
Alalütlev	2,67	0,47	1,71	0,82	0.036
Alaltütlev	2,63	0,54	1,14	0,57	<0.0001
Kokku (väliskoha)	8,20	1,19	4,42	1,98	<0.0001
Sisseütlev	2,77	0,27	1,93	0,54	<0.0001
Seesütlev	2,63	0,54	1,79	0,79	0.0019
Seestütlev	2,73	0,34	2,07	0,47	0.0057
Kokku (sisekoha)	8,13	1,15	5,79	1,80	<0.0001
KOKKU	16,33	2,34	10,21	3,78	<0.0001

Märkus: siin ja edaspidi tähistab M õigete vastuste keskmist tulemust; SD – standardhälve; p- olulisuse nivoo

AK laste jaoks oli võrreldes teiste käänetega raskem väliskohakäänete mõistmine, kus saadi võimalikust 9st keskmiselt 4,42 punkti. EK arenguga laste tulemused olid AK omadest peaaegu kaks korda paremad (9st 8,2 punkti). EK laste puhul statistilist erinevust välis- ja sisekohakäänete mõistmisel ei olnud ($p=0.46$), õigete vastuste keskmine oli vastavalt 8,2 ja 8,12 9st. AK grupil aga esines statistiline erinevus ($p=0.013$). Väliskohakäänetest osutus nii EK kui AK lastele kõige raskemaks alaltütlev kääne (edukus: AK $M=1,14$; EK $M=2,63$ punkti; vt Lisa 2). Sisekohakäänetest oli mõlemale grupile kõige raskem seesütlev kääne (AK $M=1,79$; EK $M=2,63$).

Järgnevalt vaatlen võimalike vastuste (õige, vale, segaja) jaotumist katsegruppide ja käändevormide kaupa (joonis 1). Vale vastus tähendas seda, et laps näitas pildile, kus oli kujutatud grammatiliselt vale suhe (teise väliskoha käändevormi referent). Segajaks oli näiteks pilt, kus pilt ei vastanud leksikaalselt õigele lausele (nt *Koer jookseb metsa./ Koer on metsas. /Koer jookseb metsast./segaja – koer jookseb mööda teed*).



Joonis 1. Vastuste jaotumine välis- ja sisekohakäänete kaupa.

Lastega katsete tegemise käigus jäi silma, et lapsi ajas segadusse laused *auto sõidab sillalt/auto on sillal*. Segajaks oli sellel ülesandel pilt, kus auto on silla all. Sõnade *sillalt* ja *sillal* käändelõpp viis tihti lapsi valele teele, sest need vormid kõlasid sarnaselt fraasiga *silla all* ja kiputi valima sellele vastavat pilti (mõlemal grupil esines seda 8 korral, keskmiselt valiti segajat lause kohta 2 korral). Sisekohakäänete mõistmise tulemustest ilmnnes, et seesütleva käände puhul on valitud segajat mõlema rühma poolt keskmiselt rohkem (EK 19%; AK 7%). Seesütleva käände puhul esitati lapsele laused *morss on klaasis/koer on metsas/konn on vees*. Kõige lihtsamaks osutus *konna*-lause, kus EK rühma õigete vastuste osakaal oli 100% ja AK rühmal 79%. Kõige raskemaks lauseks seesütleva käände ülesannetest oli *morsi*-ülesanne, kus AK tulemus oli alla poole (42%) ja EK rühmal 70%. See tulemus võib olla tingitud nii halvast pildi kvaliteedist kui sellest, et segajaks

sellel ülesandel on sarnane pilt õige pildiga (segaja – emal käes klaas, mis on tühi). Kui hoolikalt pilti ei vaata, siis võib jääda märkamata, millises klaasis nüüd on midagi sees ja millisel mitte.

Valede vastuste analüüsil selgus, et kokku valisid AK lapsed terve ülesande peale vale vastust 87-l korral ja segajat 22 korral (segajate osakaal valedest vastustest 20%), EK lapsed aga vastavalt 33 ja 17. Seega segajate suurem osakaal valedest vastustest oli EK laste rühmal (34%).

Ilmaütleva käände mõistmise ülesandes oli kokku kolm ülesannet (max 3 punkti), **kaasaütleva käände mõistmisel** kaks ülesannet (max 2). Kokku oli võimalik saada 5 punkti. Ilma-ja kaasaütleva käände mõistmine ei tekitanud EK lastele probleeme, kes said tulemuseks 4,97 punkti võimalikust 5st. Kokku tehti EK laste rühmas selle ülesande puhul ainult üks viga ja seda kaasaütleva käändevormi mõistmisel (lause: *lill on õiega*). Alakõnega lapsed jäid aga ilmaütleva käände mõistmisega hätta (võimalikust 3st 1,21 punkti), kaasaütlevat käänat mõisteti peaaegu kaks korda paremini (2st 1,57 punkti). Samuti on EK laste tulemused vähem varieeruvad, alakõnega laste tulemuste hajuvus on märgatavalt suurem (EK M=4,97; SD=0,13; AK M=2,78; SD=1,21). EK ja AK laste grupi tulemuste vahel oli statistiliselt oluline erinevus nii ilma- kui kaasaütleva käändevormi mõistmisel ($p<0.01$). Eraldi lauseid analüüsides ei esinenud statistiliselt olulist erinevust ainult *lill on õiega* lause puhul ($p=0.32$; vt ka Lisa 2).

Tabel 2. *Ilma- ja kaasaütleva käände vormide mõistmine*

Ülesanne	EK		AK		t-test
	M	SD	M	SD	p
Ilmaütlev (3)	3	0	1,21	0,61	<0.0001
Kaasaütlev (2)	1,97	0,13	1,57	0,60	0.013
Kokku	4,97	0,13	2,78	1,21	<0.0001

Ainsuse ja mitmuse osastava mõistmise ülesandes oli kokku 2 ülesannet, iga ülesanne koosnes omakorda 4 lausest. Maksimumpunktide arv oli 8 punkti (vt tabel 3). Mõlemad grupid said paremaid tulemusi mitmuse osastava vormide mõistmise ülesannetes. Kahe grupi vahel esines statistiliselt oluline erinevus nii ainsuse kui mitmuse mõistmisel ($p<0.01$). EK laste puhul statistilist erinevust ainsuse ja mitmuse osastava vormide mõistmisel ei olnud ($p=0.34$), õigete vastuste keskmine oli vastavalt 3,5 ja 3,6 4st. Ka AK laste puhul statistiline erinevus ainsuse ja mitmuse mõistmisel puudus ($p=0.22$).

Kõige paremaid tulemusi sai AK rühm lause *korstnapühkija pühib korstnaid* ja *Tiia söödab kasse* eest (mõlemal juhul oli õigete vastuse protsent 71%). Alla poole (43%) oli õigeid vastuseid lausete *Tiia söödab jänest*, *siil tassib seent* ja *siil tassib seeni* korral. EK rühmas osutus jällegi kõige kergemaks lause *siil tassib seent*, kus ei tehtud ühtegi viga. Kõige keerulisemaks osutus aga lause *korstnapühkija pühib korstnat* (edukus 77%).

Tabel 3. Ainsuse ja mitmuse osastava käände vormide mõistmine

Ülesanne (max 4)	EK		AK		t-test
	M	SD	M	SD	p
Ainsus	3,53	0,32	2,07	0,50	<0.0001
Mitmus	3,60	0,30	2,40	0,49	<0.0001
Kokku (osastav)	7,13	0,62	4,43	0,99	<0.0001

Tabelis 4 on esitatud kõigi uuritud nimisõnade käändevormide mõistmise tulemused. Ilmneb, et kõigis ülesannetes on EK lapsed saanud paremaid tulemusi kui AK lapsed. Tabelist võib näha, et AK rühmale osutus kõige raskemaks väliskohakäändete mõistmine, lihtsaimaks osutus sisekohakäändete ülesanne. EK rühmale oli aga kõige raskemaks ainsuse ja mitmuse osastava ülesanded, lihtsaim aga kaasa- ja ilmaütlev kääne.

Tabel 4. Käändevormide mõistmine (%)

Käändevorm	EK	AK
Väliskohakäänded		
õige	91	49
vale	5	41
segaja	4	10
Sisekohakäänded		
õige	90	64
vale	7	29
segaja	3	7
Kaasa- ja ilmaütlev kääne		
õige	99	60
vale	1	34
segaja	0	6
Ainsuse ja mitmuse osastav		
õige	89	55
vale	11	45

Nimisõna ja tegusõna arvu- ja ajakategooria ülesannetes oli kokku 5 ülesannet, seega oli võimalik saada 10 punkti. Statistiliselt eristusid kaks gruppi omavahel selgesti ($p < 0.001$). Grupisest statistiliselt olulist erinevust nimisõna ja tegusõna mõistmisel AK rühmal ei esinenud ($p = 0.4$), EK grupil tuli aga erinevus välja ($p = 0.017$). Samuti on EK laste tulemused vähem varieeruvad, alakõnega laste tulemuste hajuvus on kaks korda suurem (EK $M = 9,30$; $SD = 0,53$; AK $M = 6,50$; $SD = 1,09$).

Tabel 5. *Nimi- ja tegusõna arvu- ja ajakategooria mõistmine*

Ülesanne (max 5)	EK		AK		t-test
	M	SD	M	SD	p
Nimisõna	4,80	0,20	3,21	0,52	<0.0001
Tegusõna	4,50	0,33	3,29	0,57	0.0001
Kokku	9,30	0,53	6,50	1,09	<0.0001

Nimisõna arvukategooria mõistmise ülesandes oli nii AK kui EK laste rühmale kõige kergem lause *linnupesas on munad*, kus mõlemad grupid said maksimumpunktid. AK lastele osutus raskeks lause *tuul viib mütsi minema*, kus õigete vastuste osakaal oli ainult 21%, sama lause puhul EK rühmas õigete vastuste osakaal 93%. Statistiliselt oluline erinevus tuli AK lastel nimisõna mitmuse ja ainsuse mõistmisel ($p = 0.0036$). Peaaegu kaks korda paremini mõisteti nimisõna mitmuse vormi, kus oli õigete vastuste osakaal 79%, ainsuse korral olisee 43%. EK grupil sellist suurt erinevust ainsuse ja mitmuse eristamisel välja ei tulnud ($p = 0.31$).

Tegusõnade mõistmise ülesandes osutus lihtsaimaks lause *ema korjab õunu* mõistmine, kus mõlemad grupid said peaaegu maksimumi (AK 100%; EK 97%). AK lastel tuli esile peaaegu kahekordne erinevus tegusõna mineviku ja oleviku vormide mõistmisel (olevik 81%; minevik 43%, $p = 0.003$). Statistiliselt oluline erinevus esines ka EK grupil tegusõna oleviku ja mineviku vormi mõistmisel ($p = 0.03$). Paremini mõisteti tegusõna oleviku vormi (93%).

Selle ülesande puhul jäi silma, et segajat valiti väga vähe (nt *tüdruk päevitab/tüdrukud päevitavad*, segaja – *tüdrukud kõnnivad*). Nimisõna mõistmise ülesannetes valiti segajat ainult ühel korral ja seda AK rühmas. Tegusõnade mõistmise ülesandes valiti keskmiselt iga lause kohta üks kord segajat. Selline tendents võib olla tingitud sellest, et kasutatakse hästi vastandatud sõnu, mis ei tekita lastes segadust (nt *päevitavad/kõnnivad*, *raiub/kastab*).

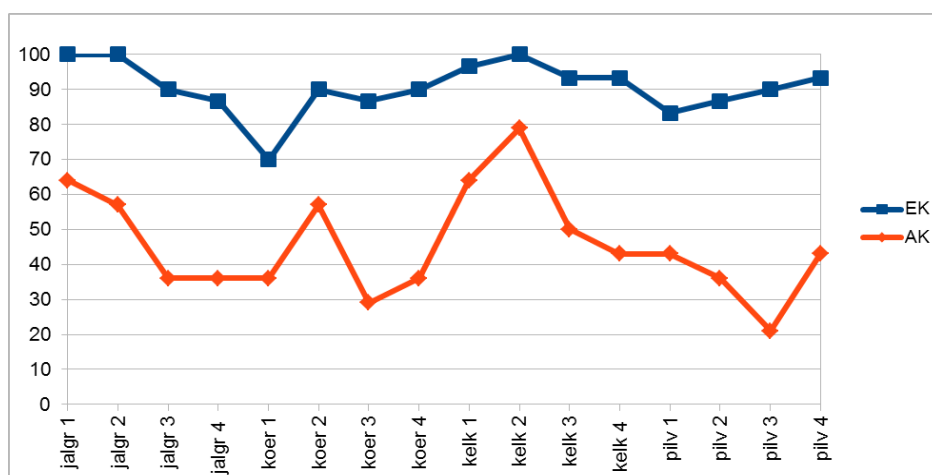
Pöördkonstruktsioonide mõistmise katses oli kokku 4 ülesannet, mis omakorda koosnesid neljast ülesandest. Seega kokku oli võimalik saada 16 punkti.

Tabel 6. *Pöördkonstruktsioonide mõistmine*

Ülesanne (max 4p)	EK		AK		t-test
	M	SD	M	SD	p
Koer	3,37	0,50	1,57	0,93	<0.001
Pilv	3,53	0,39	1,43	0,84	<0.001
Jalgratas	3,77	0,24	1,93	0,64	<0.001
Kelk	3,83	0,20	2,36	0,71	<0.001
KOKKU	14,50	1,33	7,29	3,12	<0.001

Nii pöördkonstruktsioonide mõistmise koondtulemustes kui ka kõikides ülesannetes eraldi näitas t-test statistiliselt olulisi erinevusi rühmade vahel ($p < 0.01$, vt tabel 6). Eakohase arenguga laste tulemused olid vähem varieeruvad, alakõnega laste tulemuste hajuvus on suurem (EK $M=14,50$, $SD=1,33$; AK $M=7,29$, $SD=3,12$). EK laste tulemused pöördkonstruktsioonide mõistmisel olid võrreldes alakõnega lastega peaaegu kaks korda paremad. EK grupp sai võimalikust 16st keskmiselt 14,5 punkti, aga AK grupp 7,29.

Pöördlausete mõistmise ülesannete juures pakub huvi, kuidas lausekonstruktsioon mõjutab mõistmist (vt joonis 2). Vähem kasutatava (ebahariliku) sõnajärgjega olid *Jalgratta* ja *Kelgu* katses ülesanded 3 ja 4 (nt *Auto järel sõidab jalgrattur*; *Liisat veab kelgul Mart*.)



Joonis 2. Pöördkonstruktsioonide mõistmine: tulemuste võrdlus lausete kaupa.

Jooniselt 2 on näha, et *Jalgratta*-ülesande puhul on mõlema grupi puhul osutunud kõige raskemaks 3. ja 4. lause: *Auto järel sõidab jalgrattur* ja *Jalgratturi järel sõidab auto*. *Koera*-ülesandes on mõlemal grupil kõige paremad tulemused 2. lause juures: *Koer on tumedam kui kass* (edukus: EK=90%; AK=57%). Kõige raskemaks koera-ülesandeks osutus EK grupil lause *koer on heledam kui kass*, AK grupil aga lause *kass on tumedam kui koer*. *Kelgu*-ülesandes saadi maksimum tulemusi 2. lause juures: *Liisa veab Marti kelgul*. *Pilve*-ülesandes EK laste tulemused paranesid tõusvas joones, AK tulemused olid aga varieeruvad. AK lastele osutus kõige raskemaks *pilve*-ülesannetest ja üldse kogu pöördkonstruktsioonidest lause 3: *tumeda pilve all on hele pilv* (edukus 20%).

Ebaharilike lausekonstruktsioonide (*jalgratas* ja *kelk*) mõistmine osutus keerulisemaks nii EK kui AK rühmale (AK: ebahariliku sõnajärjega lausete edukus 41%, tavapärase laused 66%; EK: vastavalt 90% ja 99%). t-test näitas statistiliselt olulist erinevust ebaharilike ja tavapäraste lausete mõistmisel ($p=0.001$).

Kui vaadata veatüüpide esinemist võrdlus- ja ruumikonstruktsioonide puhul (joonis 3), siis tuli välja, et võrdluskonstruktsiooni (*koer on heledam kui kass*) puhul pakuti rohkem vastusena segajat kui võrdluskonstruktsioonide korral (AK: 45%; EK 4%). Samuti saadi võrdluskonstruktsiooni mõistmisel kehvemaid tulemusi, seega avaldub tendents valida segajat sagemini juhul, kui ülesanne oli raskem. Segajaks oli näiteks *jalgratta*-ülesande puhul ülesanne, kus auto ja jalgratas sõidavad üksteise poole.

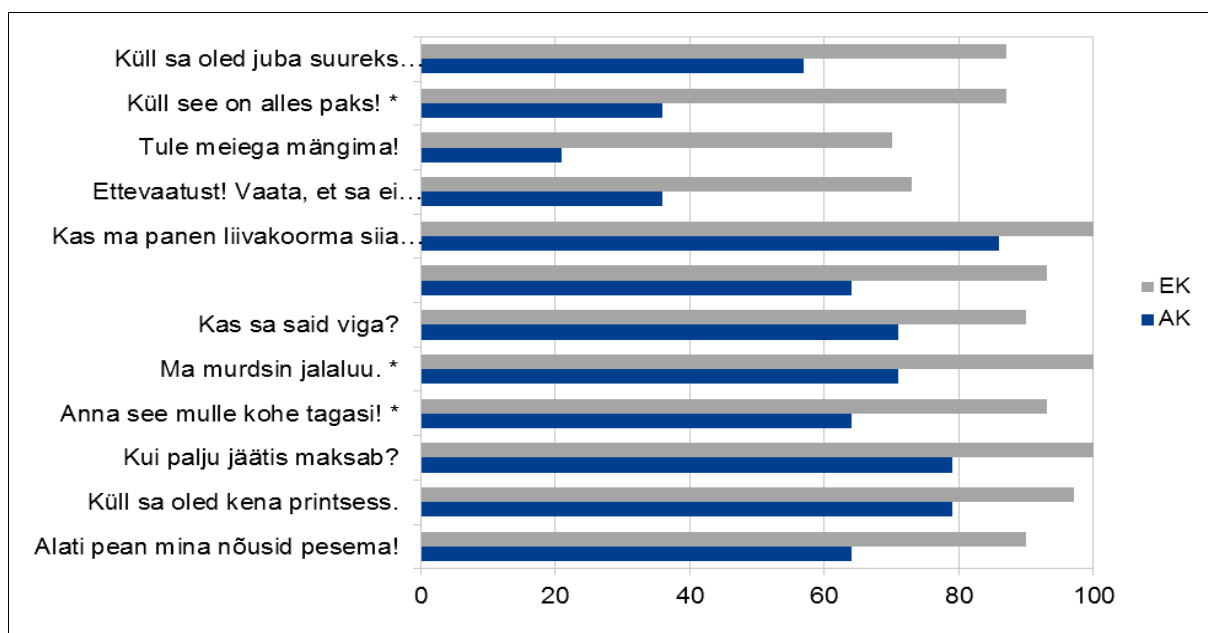
Pragmaatika mõistmise ülesanded võib jaotada kaheks: (1) repliigi sobitamine isikuga; (2) repliigi sobitamine situatsiooniga. **Esimeses osas** oli kokku 12 repliiki, millele pidi laps leidma pildilt sobiva isiku, kes seda öelda võiks (vt tabel 7). Keskmiselt võis iga laps saada ühe punkti õigesti sobitatud repliigi eest, kogu ülesandes oli võimalik saada kokku 12 punkti. Nimetatud ülesanne osutus EK lastele suhteliselt lihtsaks - keskmiselt 10,8 punkti 12 võimalikust, AK laste tulemused jäid EK omadest alla (keskmiselt 7,3 punkti). Nii EK kui AK grupile osutus kõige raskeimaks repliik *Tule meiega mängima!* (EK: M=0,7; AK M=0,21). Kõige paremaid tulemusi saadi repliigi *Kas ma panen liivakoorma siia maha?* eest (EK 1,00; AK 0,86). Eakohase arenguga lapsed said iga repliigi puhul paremaid tulemusi kui alakõnega lapsed.

Tabel 7. Repliigi sobitamine isikuga

Ülesanne	AK		EK		t-test
	M	SD	M	SD	p
1. lause	0,64	0,76	0,9	0,61	0.105
2. lause	0,79	0,43	0,97	0,18	0.074
3. lause	0,79	1,09	1	0	0.055
4. lause	0,64	1,39	0,93	0,4	0.029
5. lause	0,71	1,16	1	0	0.044
6. lause	0,71	0,76	0,9	0,43	0.096
7. lause	0,64	1,14	0,93	0,92	0.077
8. lause	0,86	0,98	1	0	0.095
9. lause	0,36	1,31	0,73	1,04	0.051
10. lause	0,21	1	0,7	1,33	0.1
11. lause	0,36	1,99	0,87	2,06	0.04
12. lause	0,57	0,93	0,87	1,14	0.261
KOKKU	7,28	12,94	10,8	8,11	<0,001

Statistiliselt eristavad AK ja EK lapsi järgnevad testis kasutatud repliigid: *Küll see on alles paks!* (lause 11) / *Anna see mulle kohe tagasi!* (lause 4) / *Ma murdsin jalaluu.* (lause 5). Ülesande koondtulemuste alusel eristusid AK ja EK rühm statistiliselt oluliselt ($p < 0.01$).

Lisaks keskmistele tulemustele ja õigete vastuse osakaalule uurisin võimalikku seost pildil olevate isikute arvu ja õigete vastuste vahel. Erinevatel pildidel oli erinev arv inimesi, kelle seast tuli õige valida (min 3 inimest ja max 8). Alakõnega lastel esines mõõdukas negatiivne korrelatsioon pildidel olevate isikute arvu ja õigete vastuste vahel ($r = -0,77$), EK lastel oli korrelatsioon natuke väiksem, aga siiski arvestatav ($r = -0,71$). Seega võib öelda, et avaldub seos pildidel olevate inimeste hulga ja vastamise edukuse vahel. Mida rohkem on pildid isikuid, kelle vahel valida, seda kehvem on ka tulemus.



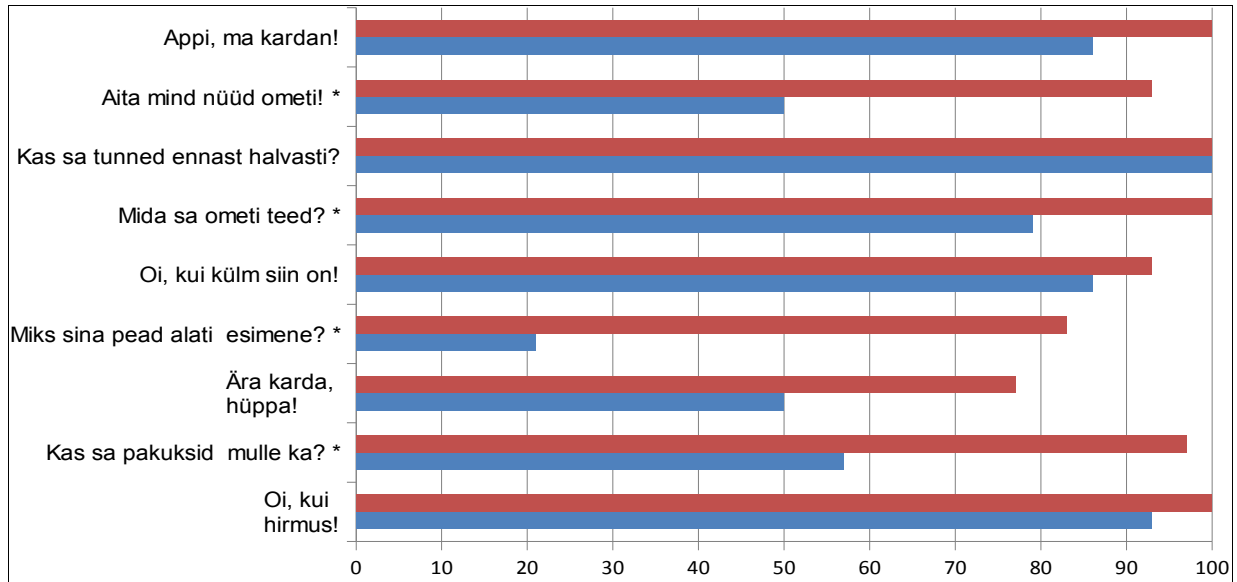
Joonis 3. Repliigi sobitamine isikuga: õigete vastuste protsentuaalne jaotus, * - statistiliselt oluline erinevus kahe rühma vahel ($p < 0.05$).

Repliigi sobitamine situatsiooniga. Testis oli kokku 9 ülesannet ning samuti oli iga ülesande eest võimalik saada max 1 punkt (vt tabel 8). Kokku oli võimalik saada 9 punkti. See test osutus mõlemale rühmale lihtsamaks kui eelnev ülesanne (EK M=8,43; AK M=6,22). Mõlemad rühmad ei eksinud kordagi repliigi *Kas sa tunnend ennast halvasti?* sobitamisel õige pildiga (vt joonis 4). Võib oletada, et kõik lapsed on selle situatsiooniga kokku puutunud ja sellest on ka tingitud head tulemused. AK rühmas saadi kõige halvemaid tulemusi repliigi *Miks sina pead alati esimene olema?* eest (AK M=0,21 ; EK M=0,83). EK lastele osutus kõige raskemaks lausung *Ära karda, hüppa!* (M=0,77).

Tabel 8. Repliigi sobitamine situatsiooniga.

Ülesanne (max 1)	AK		EK		t-test
	M	SD	M	SD	p
1. lause	0,93	0,27	1	0	0.16
2. lause	0,57	0,51	0,97	0,19	<0.01
3. lause	0,5	0,52	0,77	0,43	0.05
4. lause	0,21	0,53	0,83	0,38	<0.01
5. lause	0,86	0,36	0,93	0,25	0.24
6. lause	0,79	0,43	1	0	0.04
7. lause	1	0	1	0	-
8. lause	0,5	0,52	0,93	0,25	0.004
9. lause	0,86	0,36	1	0	0.08
KOKKU	6,22	3,5	8,43	1,5	<0.0001

Statistiliselt oluline erinevus kahe rühma vahel tuli välja järgnevate lausete puhul: *Kas sa pakuksid mulle ka?* (lause 2) / *Miks sina pead alati esimene olema?* (lause 4) / *Mida sa ometi teed?* (lause 6) / *Aita mind nüüd ometi!* (lause 8) korral.



Joonis 4. Repliigi sobitamine situatsiooniga: õigete vastuste osakaal; * - statistiliselt oluline erinevus kahe rühma vahel ($p < 0.05$).

Arutelu

Käesoleva töö eesmärgiks oli kirjeldada ja leida ülesanded, mis sobivad lause grammatilise ja pragmaatilise tähenduse mõistmise hindamiseks 6-aastastel lastel. Kontrollgrupiks antud uuringus olid sama vanad alakõnega lapsed. Grammatika mõistmise hindamine on oluline, sest probleemid nimetatud valdkonnas võivad olla ohumärgiks hilisematele lugemisraskuste tekkele koolis (Torppa, Lyytinen jt., 2010). Lisaks võimalikule lugemisraskusele on leitud seos ka kõnehäirete mõju sotsiaalses, personaalses ja akadeemilises plaanis (Tammemäe, 2009). Arutelu pööratakse tähelepanu sellele, millised ülesanded eristavad eakohase ja alakõnega laste gruppi ülesannete täitmisel. Lausete mõistmise uurimiseks kasutati 4 tüüpi ülesandeid: nimisõna käändevormide, pöördkonstruktsioonide, nimi- ja tegusõna arvukategooria ja tegusõna ajakategooria ning lause pragmaatilise tähenduse mõistmise ülesanded.

Käändevormide mõistmise ülesannetes sai EK grupp kõigis osaülesannetes paremaid tulemusi kui AK rühm (EK: 93%; AK 53%). Kõige keerulisemaks osutus AK rühmale väliskohakäänete mõistmine, eakohase arenguga laste grupile aga osastava käände mõistmise ülesanne. Kirjanduse põhjal (Hallap, Padrik, 2008) saab seda seletada sellega, et osastaval käändel on mitu lõpuvarianti, mis teeb käände omandamise keeruliseks. Eakohase arenguga laste jaoks osutus kõige kergemaks kaasaütleva käände, alakõnega lastel sisekohakäänete mõistmine. Need tulemused ühtivad üldiste keele omandamise põhimõtetega, mille järgi on kaasaütlev käänne tüüpilise kõne arengu puhul üks esimesena omandatavaid käändevorme, sest on oluline vahendi ja kaaslaste märkijana. Samuti on sisekohakäänded need, mis ilmuvad lapse kõneste esimeste seas (Argus, 2004). Käändevormide kõikides ülesannetes esines statistiliselt oluline erinevus kahe grupi vahel ($p < 0.001$). Grupisisene erinevus tuli välja AK lastel välis- ja sisekoha käändevormide, ilma- ja kaasaütleva käändevormide mõistmise ülesannetes, EK rühmal statistilist erinevust ei esinenud.

Nimi- ja tegusõna vormide mõistmise ülesandes oli AK keskmine tulemus 65% ja EK grupil 93%. Statistiliselt eristusid uurimisgrupid omavahel selgesti ($p < 0.001$). Kaks esitatud lauset *Linnupesas on munad* ja *Ema korjab õunu* osutusid mõlema grupi jaoks liiga lihtsateks (edukus mõlemal 100%). Saadud tulemustest selgus alakõnega lastel peaaegu kahekordne erinevus tegusõna mineviku ja oleviku vormide mõistmisel (vastavalt: AK 43% ja 81%; EK 85% ja 93%). Nimisõna arvukategooria ülesandes tuli samuti AK rühmas esile ainsuse ja mitmuse mõistmise oluline erinevus.

Nimi- ja tegusõna mõistmise ülesannet pole enne üliõpilastöodes kasutatud ja kindlasti võiks seda ka väikeste kohandustega edasi uurida. Edaspidiste uuringute tarbeks võiks välja vahetada ülesanded, kus mõlemad rühmad said maksimumtulemuse. 6-aastastele osutus nimisõna

arvukategooria mõistmine liiga lihtsaks (keskmise 96%), samuti ei esinenud statistiliselt olulist erinevust nimisõna ainsuse ja mitmuse mõistmisel. Seega nimisõna arvukategooria ülesanne 6. aastaste lause grammatilise tähenduse mõistmise uurimiseks ei sobi.

Pöördkonstruktsioonide uurimine on oluline valdkond uurimaks, kuidas lause konstruktsioon mõjutab lause mõistmist. Üldine edukus antud ülesandes oli EK rühmal 91% ja AK grupil 46%. Nii pöördkonstruktsioonide mõistmise koondtulemustes kui ka kõikides ülesannetes eraldi näitas t-test statistiliselt olulisi erinevusi rühmade vahel ($p < 0.01$). Samuti esines ka rühmade sisene oluline statistiline erinevus ruumi- ja võrdluskonstruktsioonide mõistmisel ($p = 0.02$). Ka Laande (2003) ja Aid'i (2001) uurimusest selgus, et eakohase ja alakõnega lapsi eristab oluliselt ruumisuhete ja võrdluskonstruktsioonide mõistmisoskus. Käesolevas töös osutus võrdluskonstruktsioon ruumikonstruktsioonidest raskemaks, samale tulemusele jõudis ka Laande (2003) oma uurimistöös. Mitmete autorite järgi (Karlep, 1998; Leiwo 1993) mõjutab lause mõistmist oluliselt lausekonstruktsioon, näiteks kas on tegemist ebahariliku või tavapärase sõnajärgiga. Käesolevas töös leidis kinnitust, et ebaharilike lausekonstruktsioonide (nt *jalgratturi järel sõidab auto*) mõistmine tavapärase lausestruktuuriga võrreldes osutus keerulisemaks mõlemale rühmale.

Pragmaatika ülesannetes oli oluline, et laps analüüsiks lauseid mõttetasandil. Karlepi (1998) järgi seostatakse mõttetasandil ütluse keeleline tähendus (tekstibaas) oma kogemustega ja luuakse situatsioonimudel. Kahte pragmaatika ülesannet võrreldes saadi paremaid tulemusi repliigi sobitamisel situatsiooniga (AK 69%; EK 94%), repliigi sobitamisel isikuga oli tulemus natuke kehvem (AK 61%; EK 90%). Erinevus võib olla tingitud sellest, et esines arvestatav korrelatsioon pildil olevate isikute arvu ja õigete vastuste vahel. Repliigi ja isiku sobitamise ülesandes oli piltidel väga erinev arv inimesi (3-8) ja kehtis seaduspärasus, et mida rohkem inimesi, seda kehvem oli tulemus. Repliigi sobitamisel situatsiooniga oli igal pildil 2 tegelast (va lause *Miks sina pead alati esimene olema?*). Mõlema ülesande puhul tuli välja oluline statistiline erinevus kahe grupi vahel. Kõikide repliikide lõikes aga erinevust välja ei tulnud. Esines rohkem neid lauseid, kus statistiline erinevus puudus kui neid, kus see oli olemas. Statistiline erinevus kahe grupi vahel esines lausetes: *Anna see mulle kohe tagasi!* / *Ma murdsin jalaluu.* / *Küll see on alles paks!* / *Kas sa pakuksid mulle ka?* / *Miks sina pead alati esimene olema?* / *Mida sa ometi teed?* / *Aita mind nüüd ometi!*. Repliikidest osutus esimeses ülesandes kõige raskemaks lause *Tule meiega mängima!* (AK 21% ; EK 70%). Tegemist on otsese ütlusega, mida Karlepi (2003) sõnul on kergem mõista kui kaudseid ütlusi. Halva tulemuse põhjuseks võis siin olla aga pildil olevate isikute arv, mis selle ülesande puhul oli kõikidest võimalikest suurim (8 inimest). Teises ülesandes osutus kõige raskemaks lause *Miks sina pead alati esimene olema?* (AK 21%; EK 83%). Nagu eelpool mainitud oli sellele lausele vastaval pildil kujutatud kõige rohkem tegelasi. Pilt võis jääda laste taju seisukohast liiga mürarikaks ja sellest ka halb tulemus.

Adams (2002) väidab, on pragmaatika mõistmise uurimiseks testide kasutamine eriti ei õigusta ennast. Ka antud töös kasutatud uurimismetoodika oli mõjutatud näiteks pildil olevate isikute arvust. Ülesandes, kus tuli sobitada repliiki situatsiooniga, olid mitmed pildid 6-aastastele liiga lihtsad ning need järelilikult ei sobi sellele vanuserühmale.

Edaspidisteks uuringuteks soovitan muuta kahte pildiseeriat. Väliskohakäänete ühes osaülesandes (auto-laused) valiti teiste osaülesannetega võrreldes enam segajat (auto on silla all). Sõnade *sillalt* ja *sillal* käändelõpp viis tihti lapsi valele teeale, sest need vormid kõlasid sarnaselt fraasiga *silla all* ja kiputi valima sellele vastavat pilti. Segaja pildi võiks välja vahetada teistsuguse pildi vastu, näiteks *Auto sõidab mööda teed* vms. Sisekohakäänetest osutus kõige keerulisemaks lause *Emal on morss klaasis*. Siin oli segaja ja õige pilt liiga sarnased. Ühel pildil oli ema ees klaas morsiga, teisel pildil oli emal käes tühi klaas. Võib tekkida nn tähelepanematuse viga. Edaspidistes uuringutes võiks näiteks segaja välja vahetada või siis muuta pildid värviliseks, et oleks selgesti näha, millises klaasis on morss.

Käesolevas töös kasutatud ülesanded sobisid, eristamaks omavahel eakohase arengu ja alakõnega lapsi. Mitmete lausete puhul aga erinevus välja ei tulnud ja kindlasti vajaks see valdkond veel täiendavaid uuringuid. 6- aastaste eakohase arenguga laste tulemused varieerusid ülesannete piires vähe (84%-100%), seega võib väita, et ülesanded osutusid sellele grupile liiga lihtsaks. Edaspidistes uuringutes võiks sama uurimismaterjali 5- aastaste laste testimiseks kasutada ja võrrelda neid alakõne grupiga.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrekselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

.....

Allkiri

Kasutatud kirjandus

- Adams, C. (2001). Clinical diagnostic and intervention studies of children with semantic-pragmatic language disorder. *International Journal of Language & Communication*.
- Adams, C. (2002). Practitioner Review: The assessment of language pragmatics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(8), 973-987. *Disorders*, 36(3), 289-305.
- Aid, M. (2008). *5-6-aastaste laste süntaktilised oskused*. Publitseerimata teadusmagistritöö, Tartu Ülikool.
- Argus, R. (2004). Eesti keele käändesüsteemi omandamine: esimestest sõnadest miniparadigmadeni. In M. Erelt (Ed.), *Emakeele Seltsi Aastaraamat*, 49, (lk 23-49), Tallinn: Emakeele Selts.
- Bara, B.G., Bosco, M.F., Bucciarelli, M. (1999). Developmental Pragmatics in Normal and Abnormal Children. *Brain and Language*, 68, 507-528.
- Bastiaanse, R., & Thompson, C.K. (2012). [Perspectives on Agrammatism](#). New York: Psychology Press.
- Beech, J.R., Harding, L., Hilton-Jones, D. (1993). *Assessment in speech and language therapy*. London: Routledge.
- Bishop, D.V.M. (1999). *Uncommon Understanding*. Development and disorders of language comprehension in children. Psychology Press.
- Conti-Ramsden, G. & Durkin, K. (2012). Language Development and Assessment in the Preschool Period. *Neuropsychology Review*, 22, 384-401.
- Elben, C., Lohaus A. (2000). *Marburger Sprachverständnistest für Kinder*. Göttingen: Hogrefe.
- Heina, M. (2009). *Käände- ja pöördvormide moodustamise oskus kakskeelsetel koolieelikutel*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool
- Helland W.A., Biringe, E., Helland T., Heimann, T. (2009). The usability of a Norwegian adaptation of the Children's Communication Checklist Second Edition (CCC-2) in differentiating between language impaired and non-language impaired 6- to 12-year olds. *Scandinavian Journal of Psychology*, 2009, 50, 287-292.
- Häidkind, P. (2012). *Üldarengu ja koolivalmiduse hindamise vahendid lasteaias*. *Eripedagoogika*, 40, 106-111.
- Karlep, K. (1998). *Psühholingvistika ja emakeeleõpetus*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Karlep, K. (2003). *Kõnearendus. Emakeele abiõpe II*, Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kikas, E. (2008). *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas*. Tartu: Tartu Ülikooli kirjastus.

- Kõrgesaar, J. (1990). Eripedagoogika terminoloogia. Tartu: Tartu Ülikool.
- Laande, K. (2003). *5-6-aastaste alaalia diagnoosiga süntaktilised oskused*. Bakalaureusetöö. Tartu.
- Leiwo, M. (1993). *Lapse keeleline areng*. Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikool.
- Marasco, K., O'Rourke, C., & Riddle, L. (2004). *Pragmatic Language Assessment Guidelines: A Best Practice Document*. Monroe County: ECICMC Standards and Guidelines Speech Subcommittee.
- Padrik, M. (2001). Laiendatud lihtlause moodustamise oskus alakõnega koolieelikutel. Töid eripedagoogikast (lk 46-67). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Padrik, M. (2006). Milles seisneb kõnearengu puude spetsiifilisus? *Eripedagoogika. Logopeedia ja emakeel*, 26, 13-20.
- Padrik, M., Hallap, M., Aid, M., Mäll, R. (2013). *5-6-aastaste laste kõne test*. Tartu: Studium.
- Pajusalu, R. (2002). Lingvistiline pragmaatika ehk mida kõike inimene oma keelega teha võib. *Oma keel*, 2, 21-26.
- Pandis, M. (1998). *5-7aastaste laste arengu jälgimine*. Kogumikus: Lapsest saab koolilaps. Materjale koolivalmidusest ja selle kujunemisest. Tallinn: Eesti Haridusministeerium.
- Tammemäe, Tiiu (2011). Kahe- ja kolmeaastaste eesti laste kõne areng ja selle seotus kasvukeskkonna teguritega. *Eripedagoogika. Logopeedia ja emakeel*, 64-69.
- Torppa, M., Lyytinen, P., Erskine, J., Eklund, K., Lyytinen, H. (2010). Language development, literacy skills and predictive connections to reading in Finnish children with and without familial risk for dyslexia. *Journal of Learning Difficulties*, 43 (4), 308-321.
- Veisson, M., Veispak, A. (2005). *Laps ja lasteaed*. Lasteaiaõpetaja käsiraamat. Tartu: AS Atlex.
- Õim, H. (1974). *Semantika*. Tallinn: Valgus.
- Õim, H. (1986). *Pragmaatika ja keelelise suhtlemise teooria*. *Keel ja Kirjandus*, 5, 257-269.

Lisa 1

Ülesannete metoodika

LAUSE GRAMMATILISE TÄHENDUSE MÕISTMINE

1. NIMISÕNA GRAMMATILISTE VORMIDE MÕISTMINE LAUSES

M.Heina mag töös kasutatud materjal

Alalütlev, alaleütlev, alaltütlev

Vahendid: pildid, mänguloom (nt Kiisu)

Tööjuhis, näide:

Urija näitab lapsele korraga nelja pilti (*lind lendab oksale, lind on oksal, lind lendab oksalt ja segaja - lind seisab puu ees*)

Aita kiisul leida õige pilt!

Lapsele esitatakse 1. lause. Näita, kus *lind lendab oksale!* (laps osutab).

Teisel lehel samad pildid teises paigutuses. *Aita veel kiisut!*

Lapsele esitatakse 2. lause. Näita, kus *lind on oksal!* (laps osutab).

Kolmandal lehel samad pildid, paigutust muudetud. Lapsele esitatakse 3. lause. Näita, kus *lind lendab oksalt!*(laps osutab)

1. Auto sõidab sillale./ Auto on sillal./ Auto sõidab sillalt. (segaja- auto seisab silla all)
2. Kass hüppab toolilt./ Kass hüppab toolile./ Kass on toolil.(segaja-kass kõnnib toolist eemale.)
3. Uss roomab lehel./ Uss roomab lehelt./ Uss roomab lehele.(segaja- uss on lehe all)

Sisseütlev, seesütlev, seestütlev

Vahendid: pildid

Tööjuhis, näide:

Urija näitab lapsele korraga nelja pilti (auto on garaažis, auto sõidab garaaži, auto sõidab garaažist, segaja – auto seisab garaaži taga)

Aita kiisul leida õige pilt!

Lapsele esitatakse 1. lause. Näita, kus *auto on garaažis!* (laps osutab).

Teisel lehel samad pildid teises paigutuses. *Aita veel kiisut!*

Lapsele esitatakse 2. lause. Näita, kus *auto sõidab garaažist!* (laps osutab) .

Kolmandal lehel samad pildid, paigutust muudetud. Lapsele esitatakse 3. lause. Näita, kus *auto sõidab garaaži!*(laps osutab)

1. Ema valab morssi klaasi/Emal on morss klaasis. /Ema valab morssi klaasist.(segaja – emal käes klaas, mis on tühi)
2. Konn on vees./Konn hüppab vette./ Konn hüppab veest.(segaja-konn istub vees lehe peal)
3. Koer jookseb metsa./ Koer on metsas. /Koer jookseb metsast.(segaja – koer jookseb mööda teed)

Ilmaütlev ja kaasaütlev

Vahendid: pildid

Tööjuhis ja näide:

Urija esitab paneb lauale korraga 3 pilti.

Aita kiisul jälle leida õige pilt!

Näita, kus müts on tutiga. Pildid: tutiga müts, tutita müts, nokamüts

Näita, kus king on kontsata. Pildid: kontsaga king, kontsata king, konts

1. Näita, kus lennuk on tiivata. Pildid: tiivata lennuk, tiibadega lennuk, lennuki tiivad
2. Näita, kus auto on rattata. Pildid: terve auto, rattata auto, auto rattad
3. Näita, kus lill on õiega. Pildid: õieta lill, õiega lill, üksik õis
4. Näita, kus lumememm on ninata. Pildid: ninaga lumememm, ninata lumememm, porgand
5. Näita, kus maja on korstnaga. Pildid: korstnata maja, korstnaga maja, korsten

Ainsuse ja mitmuse osastav

Vahendid: Kiisu ja pildid

Tööjuhised ja näited:

Urijal paneb lauale 4 pilti (Pille kastab lille, Pille kastab lilli, Mart sööb ühte maasikat, Mart sööb peoga korraga palju maasikaid) Piltide järjekorda muudetakse peale 2 lauset. Urija võtab Kiisu.

Urija: „Mängime äraarvamise mängu. Kiisu ütleb lause. Sina otsi õige pilt!”

Kuula! Pille kastab lille. Näita pilti!

Kuula! Mart sööb maasikaid. Näita pilti!

Kuula! Pille kastab lilli. Näita pilti!

Kuula! Mart sööb maasikat. Näita pilti!

Urija paneb lauale järgmised 4 pilti (siil tassib seent, siil tassib seeni, Tiia söödab kassi, Tiia söödab kasse). Piltide järjekorda muudetakse peale 2 lauset.

1. Kuula! Siil tassib seeni. Näita pilti!
2. Kuula! Tiia söödab kassi. Näita pilti!
3. Kuula! Siil tassib seent. Näita pilti!
4. Kuula! Tiia söödab kasse. Näita pilti!

Urija paneb lauale järgmised 4 pilti (tüdruk söödab jäneest, tüdruk söödab jäneseid, korstnapühkija pühib korstnat, korstnapühkija pühib korstnaid). Piltide järjekorda muudetakse peale 2 lauset.

1. Kuula! Tüdruk söödab jäneseid. Näita pilti!
2. Kuula! Korstnapühkija pühib korstnat. Näita pilti!
3. Kuula! Korstnapühkija pühib korstnaid. Näita pilti!
4. Kuula! Tüdruk söödab jäneest. Näita pilti!

2.NIMI- JA TEGUSÕNADE ARVUKATEGOORIA MÕISTMINE LAUSES

Tööjuhised:

Järgmiste piltide peal näed sa inimesi, kes midagi teevad. Ma näitan sulle kolme pilti korraga.

Ainult üks pilt on õige. Sina pead leidma õige pildi.

Näide: Vaata neid pilte. Näita pilti, kus „Poiss hüppab vette”!

Vale vastuse korral (ainult lapsele näite tegemisel): *Ei, see ei ole õige pilt. Näita pilti, kus „Poiss hüppab vette”!* (õige vastuse korral: *Õige, siin „Poiss hüppab vette”*; endiselt vale vastuse korral osutada õigele pildile).

Näide: Vaata neid pilte. Näita pilti, kus „Isa tegi ukse lahti”!

Vale vastuse korral (ainult lapsele näite tegemisel): *Ei, see ei ole õige pilt. Näita pilti, kus „Isa tegi ukse lahti”!* (õige vastuse korral: *Õige, siin „Isa tegi ukse lahti”*; endiselt vale vastuse korral osutada õigele pildile).

Vajadusel korrata üks kord juhust *Näita pilti, kus....!*

1. Tüdruk päevitab (Tüdrukud päevitavad/ Tüdrukud kõnnivad).
2. Linnupesas on munad (Munad on pesa kõrval/ Üks muna on pesas, teine pesast väljas).
3. Õunad kukuvad puu otsast alla (Õunad on puu otsas/ Üks õun kukub alla).

4. Tuul viib mütsi minema (Tuul viib mütsid minema/Mõlemal poisil on mütsid peas)
5. Hiired söövad juustu (Hiir sööb juustu/ Hiired ei söö juustu).
1. Vanaisa raiub puud maha (Vanaisa kastab puud/ Vanaisa on puu langetanud).
2. Tüdruk värvis aia ära (Tüdruk värvib aeda/ Tüdruk tuleb aiavärvast sisse).
3. Tüdruk sööb suppi (Tüdruk sööb leiba/ Tüdruk sõi supi ära).
4. Poiss püüdis kalu (Poiss püüab kalu/ Poiss ujub).
5. Ema korjab õunu (Ema korjas õunu/ Ema riisub puu all lehti)

3. PÕÖRDKONSTRUKTSIOONIDE MÕISTMINE

Tööjuhised:

1. Uuriija näitab lapsele korraga nelja pilti (nr 1-4). *Vaata pilte! Näita, kus....!* Uuriija palub näidata lapsel kahte situatsiooni (Näiteks: *Koer ajab poissi taga. Poiss ajab koera taga.*).
2. Seejärel pööratakse lehe teine pool (pildid 5-8) ning palutakse lapsel näidata kahte situatsiooni. *Vaata pilte! Näita, kus poissi ajab taga koer! Koera ajab taga poiss!*

Abi: Kui laps ei vasta, kordab uurija ülesannet. Kui laps vastab valesti, minnakse ülesandega edasi.

Jalgrattur sõidab auto järel.
Auto sõidab jalgratturi järel.
Auto järel sõidab jalgrattur.
Jalgratturi järel sõidab auto.

Koer on heledam kui kass.
Koer on tumedam kui kass.
Kass on tumedam kui koer.
Kass on heledam kui koer.

Mart veab Liisat mäest üles.
Liisa veab Marti mäest üles.
Liisat veab mäest üles Mart.
Marti veab mäest üles Liisa.

Hele pilv on tumeda pilve all.
Tume pilv on heleda pilve all.
Tumeda pilve all on hele pilv.
Heleda pilve all on tume pilv.

5. LAUSE PRAGMAATILISE TÄHENDUSE MÕISTMINE

Repliigi sobitamine situatsiooniga

Järgmiste piltide peal näed sa erinevaid inimesi, kes midagi teevad. Iga pildi peal ütleb üks inimene midagi. Ma näitan sulle kolme pilti korraga. Ainult üks pilt on õige. Sina pead leidma õige pildi.

Näide 1: Vaata neidi pilte (uurija osutab kolmele pildile). Näita pilti, kus ema ütleb: „Vaata, et sa maha ei kuku!”

Vale vastuse puhul: *Ei, see ei ole õige pilt. Näita pilti, kus ema ütleb „Vaata, et sa ei kuku!”*

Näide 2: Vaata järgmisi pilte. Näita pilti, kus vanaema ütleb „Võta vihmavari kaasa!”

Vale vastuse puhul: *Ei, see ei ole õige pilt. Näita pilti, kus vanaema ütleb „Võta vihmavari kaasa!”!*

Ülesanded:

1. Kus poiss ütleb: „Oi, kui hirmus!”
2. Kus poiss küsib: „Kas sa pakuksid mulle ka?”
3. Kus ema ütleb: „Ära karda! Hüppa!”
4. Kus poiss ütleb: „Miks sina pead alati esimene olema?”
5. Kus tüdruk ütleb: „Oi, kui külm siin on!”
6. Kus ema ütleb pojale: „Mida sa ometi teed?”
7. Kus ema ütleb tütrele: „Kas sa tunned ennast halvasti?”
8. Kus isa ütleb: „Aita mind nüüd ometi!”
9. Kus poiss hüüab: „Appi, ma kardan!”

Repliigi sobitamine isikuga

Näide 1: Ma näitan sulle pilte. Üks inimene ütleb pildil alati midagi. Sina leia see inimene pildi pealt üles.

Vaata seda pilti. Kes siin pildi peal küsib: „Kes on järgmine, palun?” Näita mulle seda inimest!

Vale vastuse korral: Ei, see ei ole õige inimene. Kes küsib pildi peal „Kes on järgmine, palun?”

Näita mulle seda inimest!

Näide 2: Vaata järgmist pilti. Kes siin pildi peal ütleb „Palun mulle üks tass kohvi!”? Näita mulle seda inimest! Vale vastuse korral: Ei, see ei ole õige inimene. Kes ütleb pildi peal „Palun mulle üks tass kohvi!”? Näita mulle seda inimest!

Ülesanded:

1. „Alati pean mina nõusid pesema!”
2. „Küll sa oled kena printsess!”
3. „Kui palju jäätis maksab?”
4. „Anna see mulle kohe tagasi!”
5. „Ma murdsin jalaluu.”
6. „Kas sa said viga?”
7. „Homme tulen ma sind jälle vaatama.”
8. „Kas ma panen liivakoorma siia maha?”
9. „Ettevaatust! Vaata, et sa ei komista!”
10. „Tule meiega mängima!”
11. „Küll see on alles paks!”
12. „Küll sa oled juba suureks sirgunud!”

Lisa 2

Katsetes kasutatud lausete analüüs

	AK		EK		t-test
	M	SD	M	SD	p
Aleleütle					
Auto sõidab sillale.	0,29	0,58	0,9	0,31	<0.001*
Kass hüppab toolile.	0,64	0,49	1	0	0.009*
Uss roomab lehele.	0,64	0,65	1	0	0.013*
KOKKU	1,57	1,72	2,9	0,31	<0.001*
Alaltütle					
Auto sõidab sillalt.	0,36	0,61	0,77	0,77	0.077
Kass hüppab toolilt.	0,5	0,52	0,97	0,18	0.003*
Uss roomab lehelt.	0,29	0,58	0,9	0,43	0.0006*
KOKKU	1,15	1,71	2,64	1,38	<0.001*
Alalütle					
Kass on toolil.	0,86	0,73	1	0	0.084
Uss roomab lehel.	0,43	0,63	0,8	0,5	0.023*
Auto on sillal.	0,43	0,96	0,87	0,63	0.007*
KOKKU	1,72	2,32	2,67	1,13	0.036*
Sisseütle					
Ema valab morssi klaasi.	0,64	0,5	0,87	0,35	0.072
Koer jookseb metsa.	0,64	0,5	0,9	0,31	0.046*
Konn hüppas vette.	0,64	0,5	1	0	0.014*
KOKKU	1,92	1,5	2,77	0,66	<0.001*
Seesütle					
Emal on morss klaasis.	0,43	0,8	0,7	0,78	0.11
Konn on vees.	0,79	0,43	1	0	0.041*
Koer on metsas	0,57	0,92	0,93	0,4	0.011*
KOKKU	1,79	2,15	2,63	1,18	0.0019
Seestütle					
Ema valab morssi klaasist.	0,57	0,51	0,8	0,5	0.12*
Konn hüppab veest.	0,86	0,36	0,93	0,25	0.24*
Koer jookseb metsast.	0,64	0,5	1	0	0.0093*
KOKKU	2,07	1,37	2,73	0,75	0.057
Ilmaütle					
Lennuk on tiivata	0,36	0,7	1	0	<0.001*

Auto on rattata.	0,43	0,63	1	0	0.0011*
Lumememm on ninata.	0,43	0,51	1	0	<0.001*
KOKKU	1,22	1,84	3	0	<0.001*
Kaasaütlev					
Lill on õiega.	0,93	0,27	0,97	1	0.32
Maja on korstnaga.	0,64	0,76	1	0	0.014*
KOKKU	1,57	1,03	1,97	1	0.013*
Mitmuse osastav					
Siil tassib seeni.	0,43	0,51	0.87	0,35	0.0046*
Tiia sööda kasse.	0,71	0,47	0,93	0,25	0.06
Tüdruk sööda jänesid.	0,5	0,52	0,93	0,25	0.0046*
Korstnapühkija pühib korstnaid.	0,71	0,47	0,87	0,35	0.15
KOKKU	2,35	1,97	3,6	1,2	<0.001*
Ainsuse osastav					
Tiia sööda kassi.	0,64	0,5	0,83	0,38	0.11
Siil tassib seent.	0,43	0,51	1	0	<0.001*
Korstnapühkija pühib korstnat.	0,57	0,51	0,77	0,43	0.12
Tüdruk sööda jänest.	0,43	0,51	0,93	0,25	0.0015*
KOKKU	2,07	2,03	3,53	1,06	<0.001*
Nimisõna					
Tüdruk päevitab.	0,64	0,5	0,97	0,18	0.02*
Tuul viis mütsi minema.	0,21	0,43	0,93	0,25	<0.001*
Pesas on munad.	1	0	1	0	-
Õunad kukuvad puu otsast alla.	0,71	0,47	0,93	0,25	0.059
Hiired sööda juustu.	0,64	0,65	0,97	0,18	0.021*
KOKKU	3,2	2,05	4,8	0,86	<0.001
Tegusõna					
Vanaisa raiub puud.	0,71	0,76	0,87	0,18	0.091
Tüdruk sööb suppi.	0,71	0,47	0,97	0,18	0.035*
Ema korjab õunu.	1	0	0,97	0,41	0.16
Tüdruk värvis aia ära.	0,43	0,51	0,83	0,48	0.015*
Poiss püüdis kalu.	0,43	0,51	0,3	0,35	0.0046*
KOKKU	3,28	2,25	3,94	1,6	0.001
Pöördkonstruktsioonid					
Jalgrattur sõidab auto järel.	0,64	0,76	1	0	0.014*
Auto sõidab jalgratturi järel.	0,57	0,92	1	0	0.0059*
Auto järel sõidab jalgrattur.	0,36	0,92	0,9	0,31	0.00082*

Jalgratturi järel sõidab auto.	0,36	0,88	0,87	0,35	0.0014*
Koer on heledam kui kass.	0,36	0,83	0,7	0,61	0.017*
Koer on tumedam kui kass.	0,57	0,97	0,9	0,43	0.014*
Kass on tumedam kui koer.	0,29	0,93	0,87	0,55	0.00022*
Kass on heledam kui koer.	0,36	0,95	0,9	0,31	0.00061*
Mart veab Liisat kelgul.	0,64	0,5	0,97	0,18	0.016*
Liisa veab Marti kelgul.	0,79	0,43	1	0	0.041*
Liisat veab kelgul Mart.	0,5	0,83	0,93	0,25	0.006*
Marti veab kelgul Liisa.	0,43	0,86	0,93	0,25	0.002*
Hele pilv on tumeda pilve all.	0,43	0,84	0,83	0,48	0.0083*
Tume pilv on heleda pilve all.	0,36	0,83	0,87	0,46	0.0026*
Tumeda pilve all on hele pilv.	0,21	0,8	0,9	0,31	<0.001*
Heleda pilve all on tume pilv.	0,43	0,92	0,93	0,25	0.0019*
KOKKU	7,3	13,17	13,53	4,74	0.001
Repliik isikuga					
Alati pean mina nõusid pesema!	0,64	0,76	0,9	0,61	0.1
Küll sa oled kena printsess!	0,79	0,42	0,97	0,18	0.074
Kui palju jäätis maksab?	0,79	1,09	1	0	0.055
Anna see mulle kohe tagasi!	0,64	1,35	0,93	0,4	0.031*
Ma murdsin jalaluu.	0,71	1,16	1	0	0.04*
Kas sa said viga?	0,71	0,76	0,9	0,43	0,1
Homme tulen ma sind jälle vaatama..	0,64	1,14	0,93	0,92	0.077
Kas ma panen liivakoorma siia maha?	0,86	0,58	1	0	0.096
Ettevaatust! Vaata, et sa ei komista!	0,36	1,31	0,73	1,04	0.095
Tule meiega mängima!	0,21	0,99	0,7	1,33	0.1
Küll see on alles paks!	0,36	1,9	0,87	2,06	0.04*
Küll sa oled juba suureks sirgunud!	0,57	0,93	0,87	1,13	0.26
KOKKU	7,28	12,39	10,8	8,1	<0.0001
Repliik situatsiooniga					
Oi, kui hirmus!	0,93	0,27	1	0	0.17
Kas sa pakuksid mulle ka?	0,57	0,51	0,97	0,18	0.0069*
Ära karda! Hüppa!	0,5	0,52	0,77	0,43	0.054*
Miks sina pead alati esimene olema?	0,21	0,53	0,83	0,38	<0.001*
Oi, kui külm siin on.	0,86	0,36	0,93	0,25	0.24

Mida sa ometi teed?	0,79	0,43	1	0	0.041*
Kas sa tunned ennast halvasti?	1	0	1	0	-
Aita mind nüüd ometi!	0,5	0,52	0,93	0,25	0.0046*
Appi, ma kardan!	0,86	0,36	1	0	0.082
KOKKU	6,22	3,5	8,43	1,49	<0.0001

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Karin Needo (sünnikuupäev: 08.12.1987), annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose,

Lause grammatilise ja pragmaatilise tähenduse mõistmise hindamine 6-aastastel lastel, mille juhendaja on Marika Padrik,

- 1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
- 1.2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus/Tallinnas/Narvas/Pärnus/Viljandis, 15.05.2013.